Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9070277
Centre d'intérêt : 777

Leduc, René

Formulation d'un programme régional en histoire nationale accompagné d'une grille de choix des activités didactiques en fonction des objectifs poursuivis / par René Leduc. -- [Hull?] : R. Leduc, 1994.
viii, 67, [72] f. : ill. ; 28 cm.

Mémoire présenté en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Hull. Bibliogr. : f. [62]-67. Dépouillement partiel : Programme d'histoire nationale 412 / Commission scolaire régionale de l'Outaouais.

Vedette(s)-seconde(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Histoire du Canada * Elaboration de programmes * Activité d'apprentissage * Secondaire (Ordre d'enseignement)

La recherche a pour but de remanier le programme cadre d'histoire nationale 412 datant de 1971 et destiné aux élèves de 4e secondaire. Le modèle d'élaboration de programme retenu par l'auteur est celui de Maurits Johnson, touchant à la fois au contenu du programme et à son enseignement. Ce programme renouvelé présente les caractéristiques suivantes : 1. il est formulé en objectifs de comportement; 2. les objectifs obligatoires ne sont formulés qu'en termes cognitifs et les autres sont au choix de l'enseignant, occupant de 40 à 50% du temps de classe; 3. il intègre les derniers développements de la science historique, centré sur le Québec, il met l'accent sur la période actuelle tout en privilégiant les aspects économiques, sociaux et les faits de la vie quotidienne. Une grille d'adéquation entre les objectifs et les moyens retenus complète ce programme sur le plan didactique.

Type de document :

FORMULATION D'UN PROGRAMME REGIONAL EN HISTOIRE NATIONALE ACCOMPAGNE D'UNE GRILLE DE CHOIX DES ACTIVITES DIDACTIQUES EN FONCTION DES OBJECTIFS POURSUIVIS.

U.Q.A.H.-M.Ed.

René Leduc

9070277

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

# FORMULATION D'UN PROGRAMME REGIONAL EN HISTOIRE NATIONALE ACCOMPAGNE D'UNE GRILLE DE CHOIX DES ACTIVITES DIDACTIQUES EN FONCTION DES OBJECTIFS POURSUIVIS

PAR

RENE LEDUC

MEMOIRE PRESENTE
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN EDUCATION

MAI 1984

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION . . . . . 1

CHAPITRE PREMIER - PROBLEMATIQUE . . . . . 3

Le problème
Le contenu du cours d'histoire nationale
L'enseignement du cours d'histoire nationale
Position des autres enseignants
Autres aspects du problème
Ma situation dans cette problématique
Expériences en recherche et enseignement
Façon d'aborder l'enseignement du cours d'histoire nationale

CHAPITRE II - OBJECTIFS DE LA RECHERCHE . . . . . 13

Choisir un modèle théorique en vue d'une solution à apporter
Evolution de l'enseignement de l'histoire nationale
Conception de l'enseignement de l'histoire nationale
Conception du curriculum
Choix du modèle de Mauritz Johnson
Identifier la solution à apporter
Options possibles
Critères de choix
Caractéristiques du programme renouvelé
Caractéristiques de la grille

CHAPITRE III - CADRE THEORIQUE . . . . . 33

Modèle de Johnson
Système d'élaboration du curriculum
Le programme
Le système d'enseignement
Technique des objectifs
Conséquences pour la formulation du programme
Méthode historique
Construction de la grille

CHAPITRE IV - DEMARCHE . . . . . 61

Analyse du programme cadre
Consultation des enseignants
Réalisation
Evaluation de la réalisation

CONCLUSION . . . . . 78

BIBLIOGRAPHIE . . . . . 82

APPENDICES . . . . . 88

Programme d'histoire
Grille d'adéquation entre les objectifs et les moyens
Application de la grille à l'étude de la crise de 1929

# INTRODUCTION

En 1971, le Ministère de l'éducation du Québec publia le programme cadre 1636-25 destiné à l'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles secondaires sous sa juridiction. J'entamais alors ma deuxième année d'expérience en sciences humaines à la polyvalente de Hull. Ce programme, quoique fraîchement accueilli, répondait à certaines attentes d'autonomie de la part des enseignants.

En 1978, les limites de l'approche du type programme cadre m'apparaissaient évidentes. La plus grande liberté de choix des thèmes d'études était niée, en pratique, par les examens ministériels couvrant une matière fort vaste. La liberté pédagogique se traduisait souvent par une étude prolongée d'un thème quitte à sacrifier les autres sur l'autel de l'intérêt des élèves... Les problèmes étaient de taille. Que fallait-il faire? Et surtout quelle était la possibilité d'opérer un changement le plus significatif possible dans cette situation?

Cette prise de conscience, nourrie par mes 8 années d'enseignement et de recherche, m'amena à croire qu'il était urgent de formuler un nouveau programme clair et surtout précis. De plus, il me fallait un outil didactique destiné à faciliter le travail du choix des activités en classe en fonction des objectifs poursuivis.

Ce mémoire raconte les principales étapes de la recherche que je me suis imposée et les actions que j'ai entreprises pour en arriver à un document concret qui soit une solution valable au problème que j'avais. Je vais tout d'abord énoncer ma problématique c'est-à-dire poser le problème et me situer face à cette problématique. Je vais alors définir les objectifs de cette recherche en fonction d'un modèle théorique. Je présenterai enfin les principales étapes de mon action dans mon milieu de même que les résultats que j'ai obtenus par cette action.

CHAPITRE PREMIER

PROBLEMATIQUE

## Le problème

L'enseignement de l'histoire du Canada se fait actuellement dans les écoles secondaires en IVe secondaire. Le programme en vigueur est identifié par le code I6-3625 et il date, pour son édition "revue et corrigée", de 1971. Il s'adresse à l'ensemble de la population-élève du Québec (sauf au professionnel long et court). Il est sanctionné par un examen uniforme du Ministère de l'éducation. En réalité, ce programme n'en est pas un, mais on doit plutôt le voir comme "une synthèse des éléments d'histoire du Canada qui se retrouvent dans les documents officiels"[1] selon le mot de ses concepteurs. L'ensemble veut accorder "une plus grande liberté pédagogique"[1] aux enseignants.

La difficulté majeure de ce programme est de le planifier. La période est vaste et les notions sont peu précisées. Que choisir parmi tous les éléments notionnels susceptibles d'évaluation? Comment faire place aux questions actuelles de plus en plus pressantes et ce, même

---

[1] Ministère de l'éducation, Histoire 41, plan d'étude, édition revue et corrigée, (Québec: septembre 1971 (en surimpression), septembre 1970), p. 3.

dans les examens de fin d'année? Comment se consulter et travailler ensemble avec des interprétations parfois fort différentes des programmes? Toutes ces questions, et plusieurs autres, demeuraient sans réponse...

Conscient de ces problèmes je me suis tourné, dans une première étape, vers ce qui s'est écrit à propos de ce programme. J'examinerai, sous cette lumière, le contenu et l'enseignement du cours d'histoire nationale.

## Le contenu du cours d'histoire nationale

De grands reproches s'adressent à l'approche politique et à la quasi-absence du Québec contemporain.

> Il a le défaut de mettre au rancart le Québec contemporain (. . .) Cette concession au Canada anglais au détriment du Québec, et l'option fédéraliste sous-jacente à l'esprit et au contenu du programme, voilà ce qui irrite le plus les professeurs d'histoire[2].

---

[2] Jacques Coulon, "Les professeurs d'histoire en colère", Perspectives, (Montréal) 19 juin 1971, p. 10.

Une autre part importante des critiques dénonce l'imprécision des notions couvertes par le programme.

> Je m'attendais à lire les objectifs précis qui avaient guidé l'auteur ou les auteurs de ce plan d'études (. . .). Ces auteurs avaient été aussi impuissants à préciser les principes méthodologiques qu'à clarifier les objectifs du programme (. . .). On s'est employé à reproduire des tables de matières[3]...

En somme, on a affaire à un programme très long qui ne dit pas du tout quelles sont les priorités dans cette étude. C'est alors à l'enseignant(e) de choisir, de préciser les objectifs.

## L'enseignement du cours d'histoire nationale

Il est cependant difficile de séparer les problèmes qui concernent l'enseignement de l'histoire, de l'enseignement d'un cours d'histoire en particulier. On comprend que ces deux ordres de critiques sont interreliés. Le fond de ces critiques pose le problème sous l'angle de l'apprentissage. L'accent mis sur le contenu démobilise l'élève et ne permet pas une compréhension globale:

---

[3] Raymond Fortin, "Comment a-t-on pu fabriquer semblable programme?", Le Devoir, (Montréal) 29 mai 1971, p. 5.

> Encyclopédique, verbal, l'enseignement de l'histoire, n'en déplaise . . . échoue dans son rôle essentiel. Il ne développe ni l'esprit critique, ni le sens du relatif . . . En un mot, ni par son contenu, ni par ses méthodes, le cours d'histoire ne répond à ses buts[4].

Ce genre de critique est toutefois d'ordre général et a tendance à se retrouver facilement en introduction à une "nouvelle" proposition de changement de programme ou de didactique... D'autre part, le peu de recherches entreprises démontre que l'apprentissage de l'histoire ne se fait véritablement que vers la fin de l'adolescence[5]. De plus on a longtemps accusé les enseignants(es) de transmettre un enseignement trop livresque, trop centré sur la formation d'historiens en herbe.

> Il existe actuellement dans les milieux de l'enseignement le phénomène de la surenchère ... tout se passe comme si les enseignants, depuis qu'ils ont reçu leur formation à l'université, n'avaient de cesse qu'ils ne puissent utiliser leurs notes de cours universitaires au niveau secondaire[6].

---

[4] René Van Santbergen, "L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire", Le professeur d'histoire, I (novembre 1968), p. 28.

[5] D.P. Ausubel, "Implications of Pre-adolescent and Early Adolescent Cognitive Development for Secondary School Teaching" High School Journal, no 45, 1962, p. 56. E.A. Poel, "Some Problems in the Psychology of History Teaching" dans D.V. Garowski, History Meaning and Methods, (N.Y.: Scott, Foreman and Cie; 1969), p. 164. L. Millet, Panorama des sciences humaines, (Paris: Bordas et éditions Mouton, 1968), p. 5.

[6] Micheline Johnson, "La méthode historique au second cycle du secondaire" reproduit dans L'histoire au secondaire: généralités, l'histoire, histoire nationale, cahiers du groupe de recherche en didactique, sous la direction de Geneviève Racette, Michel Allard, André Lefebvre, (Montréal: Guérin, 1978), p. 184.

Pourtant, répond André Lefebvre, c'est le programme lui-même qui justifie ce genre de cours[7]. En fait le problème le plus grave est la nécessité de résumer le plus possible afin de couvrir la matière qui fera l'objet de l'examen:

> En abordant l'histoire de cette façon, le programme n'offre aucune vision d'ensemble: le fil conducteur est perdu dans un déluge de détails, il n'est même plus perceptible et le plus grand chaos règne à travers les époques . . . Ce contenu n'aboutit jamais à nous éclairer sur le monde d'aujourd'hui. Par une course folle contre la montre il s'arrête au XIXième siècle ou en 1914[8].

Gilles Berger, dans un style vif, reprend quelques-unes de ces critiques en les appliquant au programme du Ministère:

> Les problèmes de l'enseignement en général et plus particulièrement de l'enseignement de l'histoire tiennent à plusieurs facteurs dont il est difficile de mesurer l'importance: du matériel didactique mal adapté, des lacunes de formation de plusieurs maîtres ayant à enseigner des programmes souvent très vastes, sans compter les examens nécessaires mais jusqu'ici inqualifiables[9].

---

[7] André Lefebvre, Une histoire nationale pour l'élève du secondaire, (Montréal: Guérin, 1978), p. 105.

[8] Roger Saucier, "Crise de l'enseignement de l'histoire", Prospectives, 9 (avril 1973), p. 111.

[9] Gilles Berger, "Retroussons nos manches", Bulletin de liaison de la S.P.H.Q., 14 (1975), p. 1.

Mais si je reviens plus spécialement aux approches de la didactique dans ce programme ministériel, je dois reconnaître qu'il n'y a pas d'approche précise qui soit privilégiée. On y a droit, tout au plus, à quelques brèves indications méthodologiques. Cela fait à la fois la force et la faiblesse de ce genre de programme. C'est un atout qui sera confirmé par le guide pédagogique que le Ministère publiera avec le nouveau programme. On y reconnaîtra qu'il est illusoire de penser qu'une seule didactique puisse s'adapter aux situations particulières dans un pays aussi grand que le Québec. Toutefois, cette orientation péchait par optimisme, comme l'a reconnu le Ministère en entreprenant la révision des programmes, puisque le besoin d'orientations se fit sentir très tôt.

## Position des autres enseignants

J'ai consulté à plusieurs reprises[10] les enseignants(es) en histoire nationale afin de connaître leur avis sur cet aspect de la didactique. On m'a répondu que le matériel didactique était de plus en plus abondant à paraître chez les éditeurs et que chacun(e), par expérience, possédait une pratique personnelle fort à point. Toutefois,

---

[10] Lors de deux tables de consultation sur le programme régional, puis de journées pédagogiques régionales ayant pour thème ce programme. Ensuite, à l'aide d'un sondage maison et enfin par de nombreuses rencontres informelles avec des enseignants(es).

les enseignants(es) se déclaraient majoritairement d'accord à ce qu'une grille d'adéquation entre les objectifs et les moyens poursuivis soit incluse en appendice au programme régional. En somme, peu familiers avec ces problèmes théoriques d'adéquation, ils désiraient à la fois bénéficier de l'acquis tout en ne fermant pas la porte à la nouveauté. À ce moment, je n'étais pas sans me féliciter à la fois de ne pas avoir à entamer un processus d'acceptation du changement et de proposer un produit qui correspondait à un besoin précis.

Je vais maintenant énumérer certains autres aspects du problème pour ensuite faire le point sur mon expérience d'enseignement et de recherche au moment où j'ai entrepris cette recherche-action.

## Autres aspects du problème

J'ai regroupé ces éléments dans un certain nombre de propositions qui complètent et permettent de préciser d'autres aspects du problème que je viens de présenter.

Il y a absence de consensus entre les enseignants(es) sur le contenu notionnel du programme.

Les élèves rencontrent des difficultés à changer d'école et même d'enseignant(e) en cours d'année à cause de ces flottements de contenu.

Les élèves ne savent pas toujours où va le programme. Ils(elles) sont dépendants(es) de l'enseignant(e) s'ils(elles) veulent s'avancer ou se rattraper.

Le programme a considérablement vieilli depuis son instauration. Certaines parties ne sont plus adaptées au contexte.

Le programme privilégie énormément l'évolution politique au détriment des autres aspects de l'étude de la société.

Il est très difficile de planifier l'enseignement à cause de l'étendue très grande des notions à couvrir.

Le travail en équipe entre enseignants(es) est relativement difficile à cause des options différentes quant à l'importance des diverses parties et notions du programme.

Il n'y a pas d'outil qui permette un choix systématique des activités d'apprentissage.

L'évaluation n'est pas toujours systématique à cause de l'absence d'objectifs de formation spécifiques.

## Ma situation dans cette problématique

### Expériences en recherche et enseignement

En 1978, lors de la rédaction du programme régional, je compte 8 ans en enseignement de l'histoire dont quatre années d'expérience en "histoire du Canada". Dès la première année au département des sciences humaines à la polyvalente de Hull, j'ai participé à un travail de régionalisation et de spécification du programme d'histoire du Canada. Un premier document de 274 pages fut produit sur le seul régime français. Le projet est finalement renvoyé aux calendes grecques à cause de son ampleur même.

Par la suite, je fis partie du groupe Hull-Ottawa de la Fondation d'Etudes du Canada. Celle-ci avait pour but de renouveler l'enseignement de l'histoire dans toutes les provinces. Elle en vint à proposer un programme d'études canadien. Au début, on a tenté de rapprocher des équipes d'enseignants francophones et anglophones de villes différentes afin de produire des unités d'enseignement utilisables au secondaire. En 1975, je fus nommé, lors de la deuxième phase du travail de la Fondation, responsable du groupe Outaouais qui travaillait sur une unité d'enseignement en utilisant une approche dite par "problèmes".

J'ai eu ensuite l'occasion de travailler comme animateur d'un cours sur l'histoire du Québec qui intégrait, au niveau universitaire, beaucoup des nouvelles orientations dont on parlait, jusque là, lors des congrès et dans les publications spécialisées en histoire. En effet je fus, à partir de 1977, animateur du cours Histoire du Québec à la Télé-Université. Cette expérience se poursuit actuellement.

Façon d'aborder l'enseignement du cours d'histoire nationale

Toutefois, ma tâche principale était toujours l'enseignement au secondaire d'un programme cadre en histoire du Canada qui regroupait dans une longue liste des éléments présents dans divers documents officiels, en mettant l'accent sur la politique, les relations fédérales-provinciales et les événements antérieurs au XXième siècle.

J'ai toujours aménagé ce programme en me basant sur les nouvelles parutions de manuels ou d'articles sur la didactique, sur les informations des congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec et sur l'analyse des examens de fin d'année. De plus les réactions et les motivations des élèves entraient en ligne de compte. Les notes étaient donc remaniées souvent et elles s'accumulaient ... Il fallait organiser la matière systématiquement pour tenir compte des nouvelles tendances qui privilégient les questions économiques et sociales et les événements actuels. Conscient de ces problèmes, je me sentais prêt à proposer la révision du programme cadre. Je vais maintenant expliciter les étapes du choix d'un modèle théorique conforme à mes besoins. Une fois ce modèle choisi j'identifierai la solution à apporter au problème. Cette solution concernera à la fois le programme et son enseignement. Par la suite j'énoncerai mon cadre théorique et je présenterai alors les étapes de la démarche que j'ai suivie.

CHAPITRE II

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Choisir un modèle théorique en vue d'une solution à apporter

Plusieurs corpus théoriques sont susceptibles de convenir au besoin de changement que je viens d'exprimer. Que ce soient, parmi les plus connus, un modèle du type de supervision, d'engagement social ou un autre centré sur le traitement de l'information, les possibilités ne manquent pas[11]. J'ai alors choisi mon modèle en fonction de mes conceptions de l'enseignement et de certains choix philosophiques. Cette réflexion a été nourrie par la démarche que j'ai entreprise dans le cadre de la maîtrise en éducation.

Evolution de l'enseignement de l'histoire nationale

L'enseignement traditionnel de l'histoire, qui régnera au Québec jusqu'aux années '60, reposait sur une conception conservatrice et élitiste de la société. Cet enseignement devait fournir des principes moraux destinés à cultiver le patriotisme et le respect des valeurs sociales. Il fut remis en question au début du siècle, aux Etats-Unis et

---

[11] Bruce Joyce, Marsha Weil, Models of Teaching, (New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1972).

en France[12], à la suite de l'émergence de l'anthropologie et des sciences politiques. Ultérieurement, les succès enregistrés dans l'industrie suggéreront de transférer à l'enseignement (dont celui de l'histoire) les méthodes industrielles. Ce qui amènera la formation par objectifs. Une dernière période me semble essentielle pour me situer: c'est celle de l'effervescence des années '60 où, à la suite des succès russes (premier Spoutnik en 1958), le gouvernement américain investit massivement dans l'éducation. En sont nés des programmes de sciences[13], mais aussi une attention nouvelle à la didactique, aux structures de base des disciplines[14] et à la méthodologie de la recherche. On développa l'approche dite par "problèmes"[15], la

---

[12] Oliver, D.W., "The Selection of Content in the Social Sciences" dans E. Fenton, Teaching the New Social Studies in Secondary School: An Inductive Approach, (New York: HRW, 1962), p. 110.

[13] Maurice Bélanger, "L'éducation américaine et nous", Pédagogie ouverte, éditions NHP, I (mai 1976), p. 8.

[14] Jérôme Bruner, Jacqueline J. Goodnow, George, A. Austin, A Study of Thinking, (N.Y.: Science ed., 1967).

[15] Edwin Fenton, Teaching the New Social Studies in Secondary Schools: An Inductive Approach, (N.Y.: HRW, 1962). Charlotte Crabtree, "Inquiry Approaches to Learning Concepts and Generalisations in Social Studies" Social Education, (October 1966), pp. 407-420. Barry K. Beyer, Inquiry in the Social Studies Classroom: A Strategy for Teaching, (Ohio: Charles E. Merril Publishing co., 1971).

fabrication de cours autour de "kits" comprenant un ensemble de textes, de moyens audio-visuels, de guides de travail, etc. Cette évolution vers une approche pédocentrique aura ses répercussions chez nous[16], notamment dans la conception des programmes cadres. Plus tard, les problèmes économiques et le retour généralisé vers des valeurs plus conservatrices susciteront des demandes pour que le système d'éducation soit plus organisé, qu'il y ait plus "d'ordre". C'est à ce moment que le Ministère proposera une réforme en profondeur des programmes cadres.

Conception de l'enseignement de l'histoire nationale

Ma conception de l'enseignement se situe entre une première conception que je qualifie de "magique" où l'acte d'enseigner échappe à toute rationalisation, étant un don que l'on possède ou pas, où l'élève est le centre de tout. Il(elle) est la source de toute action. Il(elle) peut et doit fonctionner selon ses intérêts. Les deux éléments de cette conception sont la relation essentielle maître-élève

---

[16] A l'époque "les débats portent autant sur les contenants que sur les contenus, autan' sur les méthodes et sur les démarches que sur les attitudes ou les comportements". Prospectives, numéro spécial sur la didactique, liminaire, 9, (avril 1973) 2, p. 55. Micheline Johnson, Roch Choquette, Mémoire sur l'avenir des sciences humaines au cours secondaire, S.P.H.Q., non daté. G. Milburn, "The Social Studies Curriculum in Canada: A Survey of the Published Literature", The Journal of Educational Thought, (10, no 3), p. 215. Voir aussi, Bernard Hodgetts, "Quelle culture? Quel héritage?", (Toronto: Ontario Institute For Studies in Education, 1968).

et l'autonomie et l'individualité profonde de l'élève. De l'autre côté, je place une conception que je qualifie de "technologique" à cause de son insistance sur les techniques, sur les conditionnements opérants. L'élève y est conçu(e) comme un organisme passif gouverné par des stimuli venus de l'environnement, qu'il ne suffit dès lors que de modifier pour obtenir le comportement désiré. Cette conception, par opposition à l'autre, est centrée sur les besoins de la société[17].

Pour ma part, je me situe entre ces deux conceptions que j'ai présentées dans leurs limites les extrêmes. Il est vrai que la situation d'éducation a comme caractéristique d'être une situation humaine avec tous les facteurs qui s'y rattachent[18], mais elle se doit aussi d'utiliser le plus possible une démarche raisonnée, éclairée par les acquis des diverses sciences connexes à l'enseignement[19]. La querelle, à savoir si l'enseignement doit tout d'abord former des

---

[17] Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative, Rapport annuel 1969-1970, (Québec: 1971), pp. 35-37. Jean Piaget, "Comment se développe l'intelligence" L'éducation en devenir, (Paris, UNESCO 1975), p. 159. Edgar Faure, Apprendre à être, collection le monde sans frontières, (Paris: Fayard-Unesco, 1972), p. 65. Voir aussi Frank Milhollan, Bill E. Forisha, From Skinner to Rogers: Contrasting Approaches to Education, (Nebraska: Professional Educators Pub. Co., 1972).

[18] G. Dussault, M. Leclerc, J. Brunelle, C. Turcotte, l'analyse de l'enseignement, (Montréal: P.U.Q., 1973), p. 15.

[19] Gaston Mialaret, Les sciences de l'éducation, collection Que Sais-Je?, (Paris: P.U.F., 1976), pp. 44-85.

personnes ou être au service de la société, se résout dans un point où la personne compte d'abord mais où l'accent porte sur le changement social. La formation doit être intégrale: aussi bien affective et intellectuelle que sociale. Cependant le chemin à parcourir doit être bien tracé et connu des élèves et, même si cela peut surprendre, de l'enseignant(e).

Compte tenu de cette façon de voir l'organisation de l'enseignement je vais maintenant choisir un modèle de formulation de curriculum adapté à mes besoins.

## Conception du curriculum

Beauchamp, dans l'édition 1977 de son volume, définit ainsi le curriculum:

> A most commonly included feature is an outline of the subject matters to be taught . . . subject matters embraces whatever is to be taught in the school . . . whatever the mode of expression, the subject matter is the substantive hard core of the curricu. m[20].

---

[20] George Beauchamp, "Basic Components of a Curriculum Theory". Curriculum and Evaluation, (Berkeley: McCutchan Pub. Co., 1977), pp. 83-86.

Phénix ira encore plus loin en disant:

> Education should be conceived as a guided recapitulation of the process of inquiry which gave rise to the fruitful bodies of organized knowledge comprising the established disciplines[21].

Cette approche a été importante au Québec. Mais elle conduit, logiquement, à un rejet total des besoins ou des intérêts des élèves:

> There is no place in the curriculum for ideas which are regarded as suitable for teaching because of the supposed nature, needs, and interests of the learner, but which do not belong within the regular structure of the discipline[21].

De plus, elle ignore les apprentissages qui se font en dehors de l'école. Cependant, le plus grave défaut de cette approche est qu'elle ne semble pas tenir compte du fait que plusieurs problèmes dépassent le cadre étroit des disciplines. Une approche plus systémique serait souhaitable. Avant d'analyser cette nouvelle façon de penser, je vais enquêter du côté des curriculum qui ont l'élève comme centre d'intérêt.

---

[21] Cité par Daniel Tanner, Laurel N. Tanner, Curriculum Development: Theory Into Practice, (New York: Collier MacMillan Publishers, 1975), p. 13.

> The commonly accepted definition of the curriculum has changed from content of courses of study and lists of subjects and courses to all the experiences which are offered to learners under the auspices or direction of the school[22].

Cette approche a l'intérêt de rappeler que l'enseignement n'est pas simplement une acquisition de connaissances ou une transmission de faits à une masse inanimée mais qu'il se fait en présence d'élèves.

Cette façon de voir est cependant très ouverte et renseigne peu sur ce que l'école doit fournir comme "expérience" ou sur ce que la société peut apporter. De plus, on se retrouverait, à la limite, avec un curriculum pour chacun des élèves.

Je suis donc en présence de deux conceptions apparemment opposées de voir le curriculum. Pourtant, on ne peut rejeter une approche pour accepter l'autre. Pour moi, elles forment un tout.

Rappelons que selon moi, l'enseignement est destiné à transmettre, à actualiser un contenu quelconque, que l'on appelle généralement programme. C'est une action planifiée qui n'existe pas en soi mais qui a un ou des buts.

---

[22] R.C. Doll, Curriculum Improvement: Decision-Making and Process, cité par Louise L. Tyler, Harry Handler, "Principles of Curriculum Development an Arena of Struggles", Handbook on Contemporary Education, Compiled and edited by Dr. Steven E. Goodman in association with Curriculum Development Corporation, (New York and London: R.R. Bowker Co., 1976), 419.

Choix du modèle de Mauritz Johnson

Mon problème a des composantes qui viennent à la fois du contenu du programme mais qui touchent aussi son enseignement. Cette notion de séparation se retrouve dans la définition de Macdonald qui considère le curriculum comme une activité de planification antérieure à l'enseignement[23]. Cette façon de penser le curriculum a été clairement exprimée par Mauritz Johnson (même s'il ne fut pas le seul à promouvoir cette idée):

> Curriculum is concerned not with what students will do in the learning situation, but with what they will learn (or be able to do) as a consequence of what they do. Curriculum is concerned with what results, not with what happens[24].

---

[23] James B. Macdonald, "Educational Models for Instruction", cité par Daniel Tanner, Laurel N. Tanner, ibid, p. 25.

[24] Maurits Johnson, "Appropriate Research Directions in Curriculum and Instruction", cité par J. Galen Saylor, William M. Alexander, Planning Curriculum for Schools, (New York: HRW, 1974), pp. 5-6. La distinction apparut à la fin des années '50 au moment où les études sur l'enseignement se firent plus nombreuses. Ce mouvement allait de pair avec les multiples recherches qui se faisaient du côté des curriculum pensés comme disciplines.

Je vais maintenant expliquer les autres raisons qui m'ont fait choisir le modèle de Johnson. La première est l'approche systémique[25] que choisit Johnson. Elle a l'avantage suivant:

> Past efforts to plan the curriculum have tended to loose sight of the integral relation of goals and learning opportunities; with a system approach the objectives are central in decision-making activities . . . In the past, too, attempts to plan the curriculum have also tended to be piecemeal and fragmentary; with a system approach the planners are concerned with all relevant factors as they work out the steps to be taken to achieve the goals[26].

Tous ces aspects sont présents dans le modèle de Johnson et sont clairement identifiés. Ainsi:

> En distinguant le programme de son système d'élaboration et du système de l'enseignement, cette conception peut faciliter l'analyse des programmes d'études actuels et aider à mieux comprendre la nature des objectifs qui les composent[27].

---

[25] Un système peut être défini comme "un ensemble d'éléments différenciés et interdépendants qui complète et renouvelle un cycle d'activités en utilisant des ressources dans le but de produire des résultats déterminés". Jean-Louis Langevin, Raymond Tremblay, Laurent Bélanger, La direction participative par objectifs, dossiers management 2, Centre de formation et de consultation, (Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1976), p. 54.

[26] J. Galen Saylor, William M. Alexander, ibid, p. 17.

[27] Toussaint Fortin, Notion de programme, (Québec: Télé-Université, 1975), p. 17.

Un autre avantage de la façon de voir de Johnson est l'accent mis sur l'importance des buts et des objectifs. Le modèle est organisé de façon à permettre d'atteindre avec le plus de facilité possible les objectifs fixés. Enfin, la dernière raison qui m'a fait pencher pour ce modèle (très répandu) est une conséquence directe de la separation, dans le modèle, des objectifs et des activités d'enseignement:

> Cette conception du programme en terme d'objectifs a le net avantage de s'inscrire dans une pédagogie du changement en distinguant la fin des moyens . . . Ces objectifs ne spécifient pas les moyens (activités, expériences d'apprentissage, matériel didactique) qui seront utilisés . . . ces moyens . . . sont laissés au choix de l'enseignant et font partie de ses décisions professionnelles[28].

Elle offre donc "l'avantage de respecter l'autonomie de l'enseignant"[28].

## Identifier la solution à apporter

J'ai reconnu dans ma problématique deux ordres de préoccupations. D'une part, le programme d'histoire du Canada en tant que programme cadre et de l'autre, l'enseignement de ce programme. J'ai

---

[28] Toussaint Fortin, ibid, p. 14.

par la suite, choisi un modèle théorique qui me permettait d'étudier ces deux ordres de préoccupations. Ce fut le modèle de curriculum de Mauritz Johnson. Je vais maintenant formuler les caractéristiques de ma solution en tenant compte de ce parallélisme dans mon étude. Je vais tout d'abord énumérer les options qui me sont ouvertes puis j'établirai des critères de choix afin de déterminer le but de ma recherche-action.

## Options possibles

Je présente donc un choix d'options que j'aurais si l'on ne tient aucunement compte des contraintes conjoncturelles actuelles.

### 1- Consultation informelle entre les enseignants(es).

Face aux difficultés [illegible], on peut établir une structure de communication entre les enseignants(es) de façon à créer un consensus sur le programme actuel en vue de le modifier. Ces échanges seraient aussi l'occasion de promouvoir un renouvellement de la didactique du programme.

3- Un séminaire régional des professeurs d'histoire nationale.

Une rencontre régionale pourrait être organisée pour discuter des problèmes communs et tenter d'en arriver à un accord sur les changements à faire au programme actuel.

1- Adopter un programme déjà produit par une autre commission scolaire.

Le mouvement de réforme du programme actuel est déjà à l'oeuvre dans d'autres commissions scolaires. Il suffirait de négocier une entente afin d'utiliser le programme d'une autre régionale.

4- Production d'un programme par un spécialiste.

Une autre possibilité consiste à demander à un universitaire de produire un programme formulé par objectifs de formation.

5- Formuler moi-même un programme, par objectifs de formation, en consultant les autres enseignants(es), pour le compte de la commission scolaire.

Il pourrait se tenir des sessions de consultation ouvertes à tous(tes) les enseignants(es) sur les changements à apporter au programme. Sa refonte, et la production de la grille, seraient

accomplies en consultation avec l'ensemble des enseignants(es) qui le désirent et il deviendrait le programme officiel de la commission scolaire.

## Critères de choix

Je dois effectuer un choix parmi ces possibilités. C'est pourquoi j'énumère 7 critères afin de déterminer celle que je retiendrai.

1- La solution doit convenir aux besoins régionaux.

A.M. Huberman identifie plusieurs causes à la résistance au changement de la part des enseignants(es) dont la:

> Défiance des enseignants. Les enseignants sont généralement hostiles aux changements qui sont introduits dans les écoles s'ils n'y participent pas dès le début ou si les décisions sont prises par d'autres personnes que leurs supérieurs hiérarchiques[29].

Ainsi, toute solution qui consisterait à transplanter sans adaptation un programme étranger serait à rejeter. Cette contrainte

---

[29] A.M. Huberman, Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation, Expérience et innovations en éducation no 4, (Paris: UNESCO: BIE, 1973), p. 32.

relègue aux oubliettes la production d'un programme par un spécialiste, de même que l'alternative d'adopter un programme d'une autre commission scolaire.

Quant à moi, j'ai consulté les enseignants(es) dès le début de la production du programme régional et tout au long de son élaboration. D'autant plus que ce programme devenait le programme officiel de la commission scolaire. Notons enfin que la précision des programmes cadres au niveau local était un voeu émis par le Ministère, lors de leur instauration.

2- La solution doit être tangible et opérationnalisable.

Des "voeux pieux" sur la nécessité de refondre le programme ne feraient qu'envenimer le statu quo. Ainsi, un séminaire régional risquerait de se tenir à cette opération dite de "défoulement", sans suite réelle. Il en va de même de l'alternative qui consiste en des consultations informelles entre les enseignants(es). Ces consultations ne dépasseraient sans doute pas ce qui se fait actuellement. La raison principale de tout cela est qu'il n'y aurait aucune personne chargée de mener à bien la rédaction d'un programme régional. Concevoir un programme pour une commission scolaire c'est s'engager à le faire avec toutes les possibilités que cela ouvre. A.M. Huberman parle ainsi

"d'absence d'agent du changement" ou de "courroie de transmission"[30]. De plus, un curriculum est d'abord un document écrit. Il faut non seulement un programme qui soit régional mais encore faut-il qu'il soit produit!

3- La solution doit être formulée en objectifs de comportement.

Lorsque j'ai rencontré le directeur de l'enseignement de la C.S.R.O., j'ai convenu avec lui que le programme régional serait formulé en objectifs, selon la formulation de Mager.

Mes recherches théoriques ont confirmé cette approche. De plus, cette dernière, bien connue des enseignants(es), permet d'éviter une autre résistance au changement identifiée par Huberman soit la "base scientifique insuffisamment développée"[31]. Beaucoup de programmes scolaires sont formulés par objectifs et de plus, les enseignants(es) ont pu profiter de plusieurs périodes de sensibilisation à cette approche lors de journées pédagogiques.

---

[30] A.M. Huberman, ibid., p. 32.

[31] A.M. Huberman, ibid., p. 33.

4- La solution doit satisfaire aux exigences de certification.

Le contenu doit couvrir le champ défini par le programme ministériel. Ce contenu doit pouvoir s'assimiler par un élève de IVe secondaire, au cours d'une année scolaire régulière de 180 jours de classe. Il doit aussi être le programme officiel de la commission scolaire. Le programme régional doit coller à la réalité de l'enseignement. Il se doit d'être un outil plus efficace dans la pratique de l'enseignement. Je pourrais avoir un "beau programme" mais qui pécherait par "liaison incomplète entre la théorie et la pratique"[32]. En satisfaisant aux exigences de certification, en étant formulé selon une approche scientifique connue, en précisant le contenu, le programme régional pourra être une solution viable aux problèmes posés dans ma problématique.

5- La solution doit pouvoir utiliser les services de la commission scolaire.

Je ne pourrais décider de mener à bien la révision d'un programme régional sans utiliser les services de la commission scolaire. Des réunions doivent se tenir, des frais de photocopie et un travail important en dehors de la préparation de classe habituelle

---

[32] A.M. Huberman, ibid., p. 33.

- sont à prévoir. On ne peut, de façon réaliste, demander à un(e) enseignant(e) d'abattre tout ce travail sans compensation, même si une équipe se forme autour de lui(elle). La consultation doit avoir lieu pendant les heures de classe, tout au long de la production du programme. On doit, par la suite, pouvoir obtenir du temps durant les journées pédagogiques régionales pour assurer le suivi de ce programme.

6- L'échéance de rédaction est l'année scolaire 1979-80.

Cette contrainte provient de l'arrivé prochaine du nouveau programme ministériel qui était prévu, à l'époque, en 1983 ou plus tard. Le programme régional a effectivement été produit et distribué dans les écoles pour l'année scolaire 1979-80. La grille a cependant été produite par après.

Tout ceci me ramène à ma cinquième option soit: construire un programme pour le compte de la commission scolaire. Ce programme doit être formulé en objectifs de formation et faire l'objet d'une consultation tout au long de son élaboration.

Caractéristiques du programme renouvelé

Ce programme régional ne serait donc qu'une étape officielle, entre le plan d'études et le nouveau programme ministériel. Il serait peu utile de construire un programme tout à fait innovateur car, même s'il était parfaitement adapté aux besoins régionaux, il ne pourrait durer que le temps de la production du programme ministériel.

Je dois donc refondre, construire et rédiger un programme d'histoire nationale 412 à la C.S.R.O., conformément au document 1636-25 du M.E.Q. et selon les caractéristiques suivantes qui découlent des acquis de ma recherche:

1- Il est formulé en objectifs de comportement.

L'approche par objectif m'est apparue comme un élément essentiel d'une planification de l'enseignement. Sa principale vertu est de clarifier ce qui doit faire l'objet de l'enseignement.

2- Les objectifs obligatoires du programme ne sont formulés qu'en terme cognitifs. Les autres sont au choix de l'enseignant(e) et occupent de 40 à 50% du temps de classe.

J'ai choisi cet aspect à cause des difficultés d'évaluer et de formuler des objectifs de niveau supérieur.

3- Il intègre les derniers développements de la science historique: centré sur l'étude du Québec, il met l'accent sur la période actuelle, tout en privilégiant les aspects économiques, sociaux et les faits de la vie quotidienne.

Je privilégie une étude de l'histoire de la personne québécoise dans toutes ses dimensions, y compris politique, mais non exclusivement politique.

4- Il est le programme officiel de la Commission scolaire régionale de l'Outaouais.

L'enseignement d'un programme se fait dans un cadre institutionnel. Un réaménagement individuel ou qui ne toucherait que certaines écoles ne serait pas aussi assuré de pouvoir être accepté que si le changement provient de la commission scolaire.

Caractéristiques de la grille

Dans un même type de situation sans contraintes circonstancielles, ma grille de choix des activités en fonction des objectifs comporte les attributs suivants:

1- Elle met en relation clairement les objectifs et les moyens utilisés.

Cette caractéristique, qui semble évidente de prime abord, rappelle son but fondamental.

2- Elle permet une meilleure planification de l'enseignement.

Cette grille permet d'avoir un coup d'oeil clair de l'ensemble des actions à poser et de leurs relations avec les objectifs visés. La planification du travail est alors facilitée.

3- Elle est facilement utilisable dans un temps relativement court.

La principale caractéristique d'un élément de planification et d'enseignement est sa facilité d'utilisation.

CHAPITRE III

CADRE THEORIQUE

Dans ma démarche j'ai tout d'abord étudié les problèmes reliés à mon enseignement de l'histoire nationale. Par la suite, j'ai précisé les objectifs de ma recherche en choisissant un modèle théorique et en énonçant les caractéristiques de la solution à apporter à mon problème. Je vais maintenant présenter les éléments du modèle de Johnson de façon à construire un programme et une grille qui, méthodologiquement, me conviendraient le mieux.

Pour Johnson, le programme "is a structured series of intended learning outcomes . . . (it) indicates what is to be learned . . . not what it is intended that they do"[33]. Cette définition s'apparente de près à celle que je retrouve dans le Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques[34]. Dans ce document le programme est un texte qui dit quoi enseigner par opposition au comment qui est d'ordre didactique. C'est donc:

---

[33] Mauritz Johnson, "Definition and Models in Curriculum Theory" E.C. Short, Marconnit, Contemporary Thought on Public School Curriculum, (Iowa: W.C. Brown, 1974), p. 43.

[34] Ministère de l'éducation, Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, Direction des programmes, (Québec: 20 février 1978), p. 11.

> Un document pédagogique officiel, prescriptif, et qui précise un ensemble structuré d'objectifs de formation et de contenus d'apprentissage prévus pour les élèves durant une période donnée[35]. (je souligne)

Lorsque j'analyserai les éléments du modèle de Johnson j'y rattacherai constamment les éléments théoriques qui me semblent essentiels pour arriver à formuler une réponse adéquate à mon problème.

## Modèle de Johnson

Ce modèle comporte 3 parties principales. Soient un système d'élaboration du curriculum, le programme et un système d'enseignement. Je vais étudier ces 3 parties.

### Système d'élaboration du curriculum

Le système d'élaboration s'alimente de "tout le donné culturel disponible et enseignable"[36]. C'est un domaine extrêmement vaste qui peut comprendre, à la limite, toutes les productions et les acquis de l'ensemble des civilisations mondiales, tant actuelles que passées.

---

[35] Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, ibid, p. 11.

[36] Gilles Dussault, La nature du curriculum, (Québec: INRS-Education, 1977), p. 6.

Toutefois, ce choix est restreint aux seules disciplines (scolaires ou non)[37]. Ainsi, les besoins de l'élève et les valeurs sociales, par exemple, ne sont vraiment à leur place que comme critères de sélection. Ces critères sont des valeurs qui:

> Ne sont pas habituellement du même ordre. Ils dépendent le plus souvent de la conception qu'ont les créateurs du programme, de l'homme, de la culture, de la société à laquelle ils appartiennent, de la discipline ou du champ concerné, de la clientèle à laquelle s'adresse le programme[38].

Dans ce contexte, le terme valeur prend la signification de ce qui est "bon" ou "mauvais", "désirable" ou "indésirable". Par exemple, je rejetterai l'endoctrinement pour préférer l'honnêteté intellectuelle; je favoriserai la compréhension et la tolérance plutôt qu'un esprit buté. Dans ce sens, les valeurs représentent les premiers critères sur lesquels je m'appuie pour faire le choix des buts et des objectifs.

---

[37] Jonas F. Soltis, An Introduction to the Analysis of Educational Concepts, ed. J. Walton Kuetle, (Massachussets: Addison-Wesley Publishing Co., 1968), p. 19.

[38] G. Dussault, ibid, p. 6.

Les buts sont alors similaires aux visées de l'éducation telles que les définit Goodlad: "une fin éloignée dans l'orientation des activités éducatives"[39]. Les objectifs deviennent un ensemble de précisions de ce que les élèves apprennent, maîtrisent ou croient. En ce sens, les activités d'enseignement doivent être choisies afin d'atteindre les objectifs qui, eux, mènent aux valeurs et aux buts.

Le scénario peut être le suivant: la conception de la société, exposée dans les buts, fournit des critères de sélection de certains objectifs. A son tour, cette sélection est éclairée par les besoins et les intérêts des élèves. A cela peut s'ajouter l'ensemble des connaissances non-organisées, les arts et la culture populaire, pour en nommer certains. Dans ce sens, le choix de certains sujets d'étude, au détriment de d'autres, constitue toujours un jugement de valeur.

Les critères de structure, dernière partie du système d'élaboration, visent à expliquer comment sont organisés les objectifs du programme et dans quel ordre ils doivent être poursuivis. Ces critères indiquent les choix dans l'organisation des éléments du programme, choix qui sont généralement faits en fonction de la nature

---

[39] J.I. Goodlad, The Development of a Conceptual System for Dealing With Problems of Curriculum and Instruction, (Los Angeles, 1966), pp. 16-17.

de la discipline et qui tiennent compte des critères de sélection et des possibilités d'enseignement de ce programme. En somme, je me trouve à choisir des critères qui permettent d'organiser la matière en fonction des buts visés. Par exemple, je déciderai d'une certaine hiérarchie entre les objectifs de formation, ou encore je présenterai telle notion avant telle autre et ainsi de suite.

Le programme

Le programme selon le modèle de Johnson est de l'ordre des fins; le système d'enseignement, du domaine des moyens. C'est l'extrant du système d'élaboration et l'intrant du système de l'enseignement. En somme, c'est le QUOI enseigner par rapport au COMMENT enseigner. Le programme se présente comme le document qui précise les objectifs structurés d'apprentissage. Il est énoncé par objectifs de formation. Ces objectifs sont une traduction pratique, en terme de performance, des buts de l'éducation[40].

Les objectifs se définissent essentiellement comme: "ce à quoi, à travers une action éducative appropriée, on voudrait voir l'élève parvenir à la fin d'une période donnée"[41].

---

[40] Denis Bonsra, "Les buts de l'éducation" dans Maurice Reuchlin, et al., Traité de psychologie appliquée, tome 6, (Paris: P.U.F., 1974), p. 160.

[41] Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, ibid. p. 13.

Les objectifs sont généralement classés en objectifs généraux, terminaux et intermédiaires. Les objectifs généraux sont des énoncés:

> découlant des buts de l'éducation et décrivant, en termes généraux, les intentions éducatives poursuivies et les changements anticipés chez l'élève . . . Dans l'ordre de leur extension, ces objectifs généraux se rapportent, selon le cas: à un ou plusieurs niveaux, à un ou plusieurs cycles, à un ensemble de disciplines, à une discipline[42].

En somme, c'est l'objectif qui doit donner une perspective globale sur le programme et générer des comportements. Les objectifs généraux se subdivisent alors en objectifs terminaux puis en objectifs intermédiaires qui se définissent ainsi:

> Objectifs terminaux: objectifs explicitant les objectifs généraux et décrivant les résultats anticipés chez les élèves à terme de changements à la fin d'une période.
>
> Objectifs intermédiaires: objectifs décrivant un comportement ou un résultat d'apprentissage favorisant l'atteinte d'un objectif terminal.

Les objectifs terminaux [illegible] spécifications de l'objectif général. Ils ont un pas de plus vers une définition précise du comportement attendu de l'élève tel que formulé par les objectifs

---

[42] Ibid. p. 14.

Les objectifs sont généralement classés en objectifs généraux, terminaux et intermédiaires. Les objectifs généraux sont des énoncés:

> découlant des buts de l'éducation et décrivant, en termes généraux, les intentions éducatives poursuivies et les changements anticipés chez l'élève . . . Dans l'ordre de leur extension, ces objectifs généraux se rapportent, selon le cas: à un ou plusieurs niveaux, à un ou plusieurs cycles, à un ensemble de disciplines, à une discipline[42].

En somme, c'est l'objectif qui doit donner une perspective globale sur le programme et générer des comportements. Les objectifs généraux se subdivisent alors en objectifs terminaux puis en objectifs intermédiaires qui se définissent ainsi:

> Objectifs terminaux: objectifs explicitant les objectifs généraux et décrivant les résultats anticipés chez les élèves en terme de changements à la fin d'une période.
>
> Objectifs intermédiaires: objectifs décrivant un comportement ou un résultat d'apprentissage favorisant l'atteinte d'un objectif terminal.

Les objectifs terminaux sont donc des spécifications de l'objectif général. Ils sont un pas de plus vers une définition précise du comportement attendu de l'élève tel que formulé par les objectifs

---

[42] Ibid, p. 14.

intermédiaires. La hiérarchie est donc la suivante: les objectifs intermédiaires décrivent la suite des comportements préalables pour atteindre les objectifs terminaux qui eux, mènent une fois atteints, à la réalisation de (des) l'objectif(s) général(aux) visé(s).

Le système d'enseignement

Le système de l'enseignement se trouve dans l'ordre du COMMENT, c'est-à-dire de la didactique. Le système de l'enseignement a comme intrant le système du programme et comprend essentiellement la planification, l'enseignement proprement dit et son évaluation.

La planification de l'enseignement, comme toute planification, suppose une analyse de situation et l'établissement d'un plan d'action. Ce qui veut dire qu'elle se fait tout au long d'un programme et non seulement au début de celui-ci.

Cette planification touche deux éléments principaux: le contenu d'apprentissage (instructional content) et les méthodes (teaching strategies). Le contenu d'apprentissage se subdivise pour inclure les objectifs de formation qui sont tirés du programme et le matériel d'enseignement (instrumental content).

Ce dernier se définit aisément comme étant tout ce qui sert à l'enseignement. Ce peut être (la liste n'est pas limitative) des films, des diapositives, des manuels, des cartes, des textes, des articles de journaux, et même des questions d'actualité. C'est essentiellement ce qui est utilisé par l'élève et qui lui permet d'atteindre les objectifs du programme.

Le concept de l'évaluation est vu comme un processus continu qui n'est pas limité au seul test de fin de session. Cette forme d'évaluation est encore de type formatif car les décisions prises sont de portée immédiate. Par la suite, l'évaluation sommative apparaîtra. Elle donne lieu à des jugements plutôt administratifs. C'est essentiellement une évaluation qui sanctionne l'atteinte des objectifs d'un programme ou d'un cours.

Je vais maintenant étudier plus profondément la technique même des objectifs qui est au coeur du programme. Cette étude me conduira à tirer certaines conséquences pour la formulation du programme.

## Technique des objectifs

Si j'examine maintenant la façon correcte de formuler les objectifs, je suis redevable à Mager qui a su définir trois règles fondamentales de construction d'un objectif:

1- La performance: un objectif définit toujours ce que l'élève doit pouvoir accomplir.

2- Les conditions: un objectif se doit de définir les conditions éventuelles de la performance.

3- Le critère: un objectif décrit, dans la mesure du possible, les critères d'un niveau de performance acceptable[43].

En fait, ces critères précisent bien que les objectifs doivent décrire le comportement de l'élève et non celui de l'enseignant et que ce comportement doit être observable et mesurable[44]. La spécification des conditions de réalisation et d'un seuil de performance permettent que l'objectif en question soit compris de la même façon par chacun de ses utilisateurs. Ceci est d'ailleurs la caractéristique la plus fondamentale des objectifs, c'est-à-dire qu'ils doivent être compris et utilisés de la même façon par des personnes différentes.

L'approche par objectifs est principalement avantageuse en terme de planification. La clarté des objectifs, définis rigoureusement, permettra à l'enseignant(e) de déterminer les aspects significatifs de son programme et de son enseignement:

---

[43] Robert F. Mager, Comment définir des objectifs pédagogiques, 2ième édition, (Paris: Bordas, 1977), p. 21.

[44] Pour une discussion plus élaborée de la formation des objectifs, voir: R.W. Burns, Douze leçons sur les objectifs pédagogiques, traduit et adapté par Jean-Guy Marcoux, et al., (Montréal: C.A.D.R.E., 1975).

> A major consequence of this approach to curriculum building is that it forces the teacher to spell out his instructional goals in term of overt behaviour. Both the teacher and the learner know exactly what is expected of them . . . Such specification often gives teachers a fresh perspective of their courses and new insight into way to teach[45].

Par conséquent, les cours sont mieux préparés, car le contenu est clarifié. Il est ainsi plus facilement possible de travailler en équipe sur un programme. Les cours deviennent plus adéquats et plus uniformes entre les enseignants(es). Il en résulte une meilleure utilisation des effectifs et du temps. L'évaluation est aussi facilitée, car elle portera sur un contenu circonscrit; elle sera plus continue, plus juste et plus complète. Il en va de même pour l'élève qui sait ce qu'on attend de lui(d'elle). Il(elle) se sent plus structuré(e) et sait que l'évaluation sera précise et donnera un meilleur classement, une idée plus juste de sa valeur. En bref, l'utilisation raisonnée de l'approche par objectifs est le premier pas d'un processus de planification, d'organisation et d'évaluation véritable.

Cette approche fut cependant dénoncée par plusieurs. Je vais examiner certains des reproches qui lui sont faits.

---

[45] Program Planning, developed by the Research Committee of the Ontario Secondary School Teachers Federation, publié par cette association, sans indication de date, p. 22.

Pierre Angers formule une critique fondamentale:

> Dès qu'un être humain existe, il se manifeste à travers un comportement organisé et observable de l'extérieur. Mais le comportement est une zone périphérique de la personne. De plus, le comportement apparaît comme une zone neutre en ce qui a trait aux significations attachées aux paroles et aux actes, ou aux valeurs recherchées par la personne . . . En réalité, le comportement ne peut être interprété qu'à partir de l'univers intérieur de la personne, celui de la conscience et du champ perceptuel[46].

Pierre Angers continue en tirant les conclusions de ses remarques:

> La pensée behavioriste . . . a eu le mérite de demander aux maîtres et aux professeurs de définir avec clarté les objectifs du cours et de les présenter aux étudiants d'une manière nette et intelligible . . . Mais [illegible] de ses postulats psychologiques, son effort s'a[illegible] de niveau objectif. Nous croyons qu'au plan de [illegible]ducative sa visée tourne court[47].

On répond habituellement à ce genre de critiques qu'il faut faire un effort supplémentaire pour opérationnaliser les objectifs de niveau supérieur:

---

[46] Pierre Angers, "Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes", Perspectives, 10 (février 1974), pp. 13-14.

> "En fait, il semble que plus un objectif est important, plus il est difficile à mesurer. Les exemples de ce genre d'objectifs difficiles à préciser et à mesurer se trouvent dans les domaines du "problem solving", de la créativité, des attitudes et des valeurs. Nous ne voyons pour ces cas qu'une seule solution: préciser ces objectifs autant que possible et faire confiance à l'esprit d'invention de l'enseignant pour la construction d'instruments d'évaluation"[47].

Cependant plusieurs auteurs s'opposent à cette attitude qui consiste, selon eux, à ne pas reconnaître que le tout est plus grand que la somme de ses parties:

> "The doctrine of behavioral objectives appears to be based upon the notion that the broken egg can be put back together again. All it takes, after the proper analysis, is the reassemblage of the constituent parts"[48].

Cette critique rappelle que l'approche par objectifs a souffert d'une application aux seuls objectifs de comportement qui apparaissaient les plus facilement identifiables. On s'est souvent attardé sur les aspects les plus simples et relativement moins importants des apprentissages. C'est une attitude "réductionniste" qui consiste à n'identifier que les comportements les plus faciles à définir. Cette critique rappelle aussi la limitation à laquelle on se réduit en ne formulant que des objectifs qui prévoient un comportement observable:

---

[47] Traduit et cité par V. et G. De Landsheere, Définir les objectifs de l'éducation, (Paris: P.U.F., 1975), cité par Toussaint Fortin, ibid, p. 18.

[48] Daniel et Laurel N. Tanner, ibid, p. 29.

> "The learner is reduced to a response system: curriculum is . . . represented by lists of quantifiable or behavioral objectives . . . (it) becomes necessarily narrow and mechanical"[49].

Une façon plus précise de poser le problème est fournie par David P. Ausubel:

> "the problem of explaining thought is not primarily a matter of accounting for the automatic sequencing of connections between symbolic responses when an individual is confronted with a problem situation; it is rather to explain how existing propositional units in the individual's cognitive structure are consciously reorganized and recombined, as complexly articulated conscious experiences, to meet the ideational demands of a new problem situation"[50].

Conséquences pour la formulation du programme

Tout d'abord, en ce qui concerne le programme, ses objectifs ne devraient être formulés qu'au niveau cognitif. Il n'y aurait qu'un objectif général: celui de "connaître l'évolution du peuple québécois de l'arrivée des premiers Français jusqu'à nos jours". Cependant comme un programme ne peut ni ne doit se concevoir comme une liste de contenus à connaître seulement, il faut réserver aux objectifs cognitifs

---

[49] Ibid, p. 27.

[50] Learning Theory and Classroom Practice, Bulletin No. 1, (Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1967), p. 7.

un pourcentage maximum de 40 à 50% du temps réel d'enseignement. Le reste servirait à couvrir des objectifs d'autres niveaux, au choix de l'enseignant(e). Ce choix pourrait être individuel ou fait en consultation (que ce soit avec les parents, les autres enseignants(es) ou les élèves). Il est important de noter que seuls les objectifs cognitifs seraient soumis à une évaluation formelle qui compterait pour la certification. Ceci ne signifie pas qu'un programme ne devrait pas soumettre des objectifs de plusieurs niveaux mais que l'ensemble des objectifs autres que cognitifs ne serait pas évalué formellement. Une des raison qui justifie cette proposition est l'utilisation actuelle et massive des examens de type objectif dans lesquels on ne peux jamais découvrir clairement quel type d'objectifs est mesuré. En effet, on peut considérer une même question comme mesurant un objectif de niveau cognitif si l'enseignant(e) l'a vue en classe ou un autre niveau d'objectif si elle demande une opération de transfert pour y répondre.

D'autres conséquences touchent l'organisation des objectifs à l'intérieur du programme. Ainsi, pour pouvoir [illegible] objectifs autres que cognitifs, il doit y avoir [illegible] liberté du choix des activités d'apprentissage qui conviennent à la situation particulière de la classe. On peut, dès lors, décider du temps alloué à chaque séquence d'objectifs, de l'organisation ou de l'ajout d'autres objectifs. Il est possible de changer l'ordre des objectifs ou d'en inclure plusieurs dans une même activité d'apprentissage.

Méthode historique

Toutefois, si la valeur fondamentale que je poursuis est la formation intégrale de l'élève dans une perspective de changement social, il me faut aussi développer des stratégies axées sur l'esprit critique, sur le développement d'habiletés à résoudre des problèmes et sur la clarification des valeurs. L'enseignement doit fabriquer des mécanismes de réflexion personnelle. Cette démarche s'incarne, je crois bien, dans certaines méthodes instaurées au cours des années '60 aux Etats-Unis, comme l'approche dite par "problèmes". Cette dernière est centrée sur la discussion à partir de problèmes perçus comme utiles et réalistes, par l'enseignant(e) et par les élèves. L'examen de ces problèmes suppose le choix d'une possibilité de solution. Ce qui amène la recherche de documentation pour appuyer les prises de position. Eventuellement, il y a par la suite engagement plus élargi menant à certaines actions de changement[51].

---

[51] Jacques C. Bergeron, France Dion, Nicolas Hercovics, "Pouvons-nous vraiment initier les enfants du primaire à la démarche scientifique?" Vie pédagogique, 25, (juin 1983), p. 33.

Je veux alors construire une démarche[52] qui permet l'utilisation de techniques variées tout en disposant d'un modèle central. L'enseignant(e) a alors le soin de "déterminer dans quelles circonstances et à qui (les méthodes) peuvent le mieux s'adresser".[53]

Ces buts, qui se retrouvent souvent sous la plume des didacticiens, amènent à identifier les savoir-faire intellectuels que suppose ce mandat. Ces savoir-faire seront acquis par la méthode historique qui est définie ainsi:

---

[52] A.E. Anthony, "Pedagogical Limitations of the Source Materials Approach to the Teaching of History", The Social Studies, (February 1969), p. 223 ss. Roger Saucier, "Crise de l'enseignement de l'histoire", Prospectives, (avril 1973), p. III. Micheline Johnson, "L'histoire thématique: examen critique", Bulletin de liaison de la S.P.H.Q., 14, no 2. Huguette Dussault-Dumas, Claude Laville, "En didactique de l'histoire: un siècle de recherches pour un an ou deux", Prospectives, pp. 112-113. Renault Gaudet, "L'Adolescent: ses centres d'intérêt dans l'étude de l'histoire", Courrier pédagogique québécois, (septembre 1973), p. 26.

[53] Renald Legendre. Une éducation . . . à éduquer. Collection le défi éducatif no I, 2ème édition. (Montréal: édition Ville-Marie, 1979), p. 103.

Une méthode, connue et éprouvée, de questionner, comprendre et expliquer l'homme présent et passé. Une méthode donc.[54]

Je vais maintenant comparer les étapes de la méthode historique selon Micheline Johnson, Michel Allard et Christian Laville. Ceci va me permettre de dégager mon propre modèle que je présenterai par après.

Pour Micheline Johnson, didacticienne à l'Université de Sherbrooke, les étapes sont les suivantes:

1- Formuler un sujet: "Savoir poser un problème ou formuler une hypothèse, c'est la base même de la recherche historique".
2- Recherche: "Savoir comment et où trouver les informations".
3- Critique: "Savoir reconstituer un fait ... comprendre un document".

---

[54] Christian Laville, "Place et rôle de l'enseignement de l'histoire principalement dans l'enseignement secondaire pour la formation de l'homme du XXe siècle" Bulletin de liaison de la S.P.H.Q., 17 (avril 1979) 2, p. 32. La même démarche peut servir aussi bien à planifier des projets thématiques, Marcel Robillard, "Une question d'organisation et de décloisonnement", Québec français, 47 (octobre 1982), p. 48-50; qu'à un projet d'intégration pour l'école primaire, Colette Bouchard, "Le projet d'intégration", Vie pédagogique, 24 (avril 1983), pp. 16-20. Un compte rendu théorique des possibilités de ce type d'approche est fourni par Charlotte Crabtree, "Inquiry Approaches to Learning Concepts and Generalizations in Social Studies", Social Education, (octobre 1966), pp. 407-420.

4. Interprétation: "S'initier à l'historiographie, savoir poser des conclusions logiques".
5. Synthèse: "Savoir disposer et présenter les dossiers pour en dégager une idée claire"[55].

Pour elle, la conclusion logique à cette façon de faire est l'élaboration et la production, à long terme, d'un travail de recherche par les élèves.

Les étapes retenues par Michel Allard, didacticien à l'Université du Québec à Montréal, sont sensiblement les mêmes:

1. Poser une question d'ordre historique.
2. Emettre un hypothèse.
3. S'autodocumenter.
4. Classifier les documents.
5. Vérifier l'hypothèse[56].

Maintenant, Christian Laville, didacticien à l'Université Laval, énumère les étapes suivantes:

1. Identifier un problème et le formuler sous forme de question.
2. Poser une hypothèse en en reconnaissant les implications logiques.
3. Recueillir les données pertinentes à la vérification de l'hypothèse.

---

[55] Micheline Johnson, L'histoire apprivoisée, (Montréal: Boréal Express, 1979), pp. 121-127.

[56] Geneviève Racette, "Une recherche pédagogique", Bulletin de liaison de la S.P.H.Q., 17 (septembre 1979), pp. 8-11.

4. Analyser, évaluer et interpréter les données en fonction de l'hypothèse.
5. Evaluer la justesse de l'hypothèse à la lumière des données examinées.
6. Conclure"[57].

Pour ma part, je propose une démarche qui regroupe l'essentiel des éléments précédents. Voici les principales étapes que j'ai retenues.

I. Poser un problème unifiant d'ordre historique. C'est l'élément essentiel de la démarche, le point de départ qui conditionne l'ensemble du travail futur de l'élève. Il s'agit ici d'une période de sensibilisation, de création d'intérêt sur une base émotionnelle, de façon à susciter une motivation pour accueillir les autres étapes.

Le problème unifiant n'est pas une simple question que l'enseignant pose mais une situation qui active un besoin. Le problème doit être signifiant dans le sens que l'élève sente qu'il vaille la peine d'y répondre. Une telle interrogation peut partir d'une situation de la vie courante, de diapositives, d'un texte, d'un article de journal ou de tout autre "déclencheur" qui permet de formuler une question qui entho-

---

[57] Christian Laville, ibid, p. 11.

visons à en trouver la réponse[58]. Les élèves formulent souvent eux-mêmes cette question à partir de leurs réactions au "déclencheur". Il faut cependant que la résolution de la question amène à couvrir l'ensemble de la démarche. Nous oublions que ceci doit se faire dans un temps et avec des ressources limités.

2. Formuler une "hypothèse". Une "hypothèse", dans le contexte de la méthode historique, est une simple tentative de solution d'une situation; c'est une réponse donnée à la question posée précédemment. On la considère par ses variables dépendantes ou indépendantes, endogènes ou exogènes de façon formelle. C'est selon Beyer:

> An educated guess - a statement of possible answer, solution or alternative that is derived from the learner's past experience and his quick analysis of the present available data[59].

L'"hypothèse" se construit à la suite d'une discussion, d'interrogations, d'échanges d'idées, basés sur l'examen des données préliminaires. Des liens possibles entre ces données et sur l'expérience et les connaissances des élèves guidés par l'enseignant(e).

---

[58] Claude Paquette, Vers une pratique de la pédagogie ouverte, (Victoriaville: N.H.P., 1976), p. 147. Edwin Fenton, The New Social Studies, (N.Y.: HRW, 1967). Bruce Joyce et Marsha Weil, Models of Teaching, (New Jersey: Prentice Hall Inc., 1972)

[59] Barry K. Beyer, Inquiry in the Social Studies Classroom: A Strategy for Teaching, (Ohio: Charles E. Merrill Pub. Co., 1971), p. 51.

3. Documentation. Cette étape recoupe les étapes 3 et 4 de Laville et Allard (2, 3 et 4 de Jonnaert). Il s'agit de choisir, d'organiser, de classifier, d'analyser et d'interpréter la documentation disponible. On utilise alors essentiellement les techniques de la méthodologie de la recherche.

4. Production. Cette étape représente la phase la plus longue de l'ensemble de la démarche. Ici, l'élève, à partir de la documentation recueillie, produit un document. Ce peut être un travail de facture classique (travail de recherche comportant introduction, corps et conclusion), une carte murale, un tableau-synthèse, ou autre. Ce travail a comme but premier d'illustrer l'"hypothèse" fournie au problème de départ.

5. Vérification de l'"hypothèse". L'acceptation de l'"hypothèse" s'effectue lors de la discussion des différentes réponses ou "hypothèses" des différentes équipes de travail. Notons qu'ici, on suppose que plusieurs équipes travaillaient de façon concurrente. La même démarche s'effectue s'il n'y a qu'une "hypothèse" pour l'ensemble de la classe. C'est le moment privilégié de revenir sur les étapes précédentes, d'initier aux techniques de la discussion, et éventuellement, d'engager un débat plus ou moins long.

c. Intervenir - L'acquisition de connaissances, la confrontation des idées et les travaux exécutés doivent déboucher sur une action, sur un projet quelconque. Ce peut être une lettre au journal local, la rédaction d'un numéro spécial du journal de l'école, une intervention de groupe quelconque, une discussion avec une personne-ressource invitée, etc. Cette étape est relativement la plus difficile à planifier, aussi bien en terme de temps d'exécution que de forme d'intervention. Il est rare que cette étape soit couverte chaque fois que l'on utilise la méthode, à cause des contraintes de temps et de travail qu'elle impose.

## Construction de la grille

Lorsque j'ai entrepris ma recherche-action, mes projets étaient ambitieux; je voulais à la fois un programme carrément renouvelé et une grille fonctionnelle d'adéquation. J'ai dû rectifier mon tir au cours de ma démarche, compte tenu des besoins exprimés et de l'ampleur de la tâche.

En 1976, ma priorité de recherche était le renouvellement du programme conformément au mandat que m'a octroyé la C.E.E.C. et aux attentes des enseignants(es) qui émettaient des réserves prudentes sur l'utilité d'une grille tout en étant très intéressé(es) par

le renouvellement du programme. De plus, mon temps était requis par la rédaction et la dissémination du programme régional d'histoire de même que par la préparation d'un programme entièrement nouveau d'enseignement puisque, à partir de 1980, j'ai commencé à enseigner la géographie du Canada. C'est cependant à la suite de mes recherches théoriques sur le sujet que j'ai compris que la tâche de fabriquer une telle grille débordait largement le cadre d'un mémoire de maîtrise. En effet, cette opération est très difficile, malgré son apparente simplicité, comme le fait remarquer Gaétan Y. Allard:

> La recherche d'une stratégie adaptée aux objectifs visés est une des opérations les plus complexes de l'enseignement. En effet, il n'existe actuellement aucune loi ni aucun principe d'une théorie scientifique de l'enseignement qui permette d'établir avec certitude les moyens d'induire des apprentissages précis[60].

Cette affirmation peut se comprendre si l'on considère que j'ai affaire à des méthodes qui dépendent de leur application pratique, en classe, par un(e) enseignant(e), face à des élèves bien précis, ayant chacun(e) ses caractéristiques particulières.

Tout ceci ne veut pas dire qu'il est impossible d'essayer de marier les objectifs aux méthodes puisqu'il n'y aurait pas d'enseignement en définitive, mais affirme Gaétan Allard:

---

[60] Gaétan Y. Allard, Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation, (Québec: M.E.Q., 1974), p. 51.

> L'efficacité d'une stratégie d'enseignement par rapport à des objectifs déterminés ne peut être conçue autrement qu'en terme de probabilité et devra nécessairement faire l'objet d'une validation empirique[61].

Une façon de résoudre ce problème nous est fournie par B.R. Joyce lorsqu'il rappelle que l'enseignement doit être centré sur la variété des modèles utilisés tout en privilégiant un modèle de base:

> Courses, units of work, learning centers, and curriculum generally require a combination of models. It is my opinion that there are very few models of teaching that are sufficient to define an entire curriculum, although one can serve as the core. Most models can be strengthened by combining them with a variety of others, both in order to be more effective in achieving any given set of desired learning outcomes, but also to increase stimulation and variety[62].

Je propose donc une démarche ouverte, qui a pour point de départ la méthode historique que j'ai présentée plus tôt.

La grille comprend deux axes. Ceux-ci sont surmontés par l'énoncé des objectifs général et terminal à l'étude. L'objectif général est celui du programme régional. Il est répété sur chacune des feuilles utilisées, de façon à le mettre bien en évidence et

---

[61] Gaétan Y. Allard, ibid, p. 57.

[62] Bruce Joyce, Selecting Learning Experiences: Linking Theory and Practice, (Washington D.C.: ASCD, 1978), p. 11.

à s'assurer que toutes celles-ci soient dans l'esprit de cet objectif. L'objectif terminal est celui qui est particulièrement à l'étude dans la grille. C'est aussi l'objectif qui apparaît dans le programme régional. Ces deux objectifs, conformément à sa discussion peuvent être complétés par les objectifs spécifiques de l'enseignant(e). Il en sera de même en ce qui concerne l'ordre des objectifs intermédiaires.

La partie principale de la grille est formée des axes verticaux et horizontaux. L'axe horizontal regroupe les éléments reliés à la planification et à l'évaluation de l'enseignement. L'axe vertical est réservé aux étapes de la méthode historique. L'axe horizontal comprend six éléments: les objectifs intermédiaires, les activités d'apprentissage, le matériel d'enseignement, la perspective "adéquation", l'évaluation (formative ou sommative), et la boucle de rétroaction/commentaires.

Grille d'adéquation entre les objectifs et les moyens utilisés

| Objectif général | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Objectif terminal | | | | | | |
| Étapes de la méthode hist. | Obj. intermédiaires | Activités d'apprentissage | Matériel | Adéquation | Évaluation (form./somm.) | Rétroaction/commentaires |

Les objectifs intermédiaires sont choisis en fonction de l'objectif général et terminal et ils sont ordonnés en fonction de la méthode historique. Comme je l'ai fait remarquer dans ma discussion ils n'ont pas à suivre le même ordre ni à être rigoureusement les mêmes que ceux du programme régional. Il doivent cependant recouper entièrement les objectifs du programme régional.

Les activités d'apprentissage regroupent un contenu et une démarche. Elles sont essentiellement une mise en situation du programme en classe. Elles représentent l'aboutissement de toute la planification et seront évaluées par la suite. C'est le cours proprement dit. Dans cet espace se retrouve le contenu, c'est-à-dire les interventions de l'enseignant(e) ou des élèves. Par exemple, un travail dans le manuel, une discussion où il est prévu que certain(es) élèves animeront des sous-groupes dans la classe etc. . . . En fait, ces activités d'apprentissage sont innombrables. Il serait alors intéressant de créer une banque[61] pour éviter la répétition ou la monotonie.

---

[61] Jacques Quintal, Pierre Berthiaume, Enseignement de l'histoire nationale: étude et réorganisation des contenus et élaboration d'approches mieux adaptées aux objectifs de formation et aux possibilités des élèves du secondaire. Elaboration curriculaire tenant lieu de rapport pour l'année 1977-78, recherche présentée à la Direction générale du développement pédagogique du M.E.Q., (Montréal: C.E. Jérôme Le Royer, polyvalente d'Anjou, 26 juin 1978), p. 61.

Le matériel d'enseignement comprend tout ce qui est utilisé par les élèves lorsqu'ils/elles/eux poursuivent des activités reliées au programme. Ce matériel est des plus abondants en histoire. Ce peut être un film, des diapositives, des manuels, des textes, des caricatures, etc.

À première vue, une grille qui ne comporterait que deux axes reliant les objectifs et les méthodes pourrait se nommer "grille de choix des activités didactiques en fonction des objectifs poursuivis". Cependant aucun enseignement ne peut se concevoir sans une boucle où la rétroaction est essentielle. C'est la comparaison entre les objectifs poursuivis et les résultats atteints. De plus, l'ajout de cette dimension "adéquation" force à porter un jugement ponctuel, à chaque étape de la fabrication de la grille, sur les liens entre les activités d'apprentissage et les objectifs poursuivis.

Les éléments d'évaluation sommative et/ou formative sont notés dans la prochaine case. Celle-ci est suivie d'une dernière, qui demande de porter un jugement global, à la suite des résultats de l'évaluation, sur l'ensemble de la démarche. Cette façon de procéder devrait, à la longue, permettre une meilleure adéquation.

L'ensemble du modèle est conçu de façon à permettre de visualiser d'un coup d'oeil la planification de l'unité. Ainsi, on peut vérifier si tous les éléments ont été pris en ligne de compte selon le poids relatif qu'on veut leur accorder. La démarche peut être modifiée car on voit tout de suite les répercussions sur les autres parties. Le modèle sert beaucoup à avoir conscience des liens entre les objectifs et la démarche, de même que des étapes de l'évaluation. J'ose croire qu'à la longue, cette grille deviendra un outil de planification systématique qui permettra à l'enseignant(e) de situer les relations entre les objectifs qu'il(elle) recherche et les méthodes qu'il(elle) a retenues et de voir les adéquations entre la liste des objectifs et les méthodes.

J'ai ajouté en appendice une première ébauche d'utilisation de la grille. La grille en question a été remplie avant les périodes d'enseignement prévues. Elle devient, à ce moment, un outil de travail permettant de vérifier les étapes, de les évaluer progressivement et d'y apporter correction s'il y a lieu.

CHAPITRE IV

DEMARCHE

## Analyse du programme cadre

Ma démarche comprend trois volets principaux soient l'analyse du programme cadre, l'implication des autres enseignants(es) et la réalisation finale du programme. Je vais tout d'abord présenter les étapes de l'analyse du programme cadre en soulignant les modifications que j'y ai apportées.

### 1- formulation de l'objectif général.

Mon objectif général est strictement d'ordre cognitif comme le veut mon étude des objectifs et de leurs limites. Il est formulé ainsi: "Connaître l'évolution du peuple québécois, depuis l'arrivée des premiers Français jusqu'à nos jours".

### 2- Détermination de l'orientation générale.

Conformément à cet objectif, plusieurs lignes directrices ont retenu mon attention. Il m'a fallu tenir compte du développement de la science historique, du développement de l'historiographie, de la nécessité d'insister sur les phénomènes sociaux et économiques, tout en privilégiant l'étude du XXième siècle.

Le programme est divisé, classiquement, en trois parties de longueur inégale. Le régime français occupe une part relativement modeste du programme malgré ses 6 unités. Les thèmes d'étude ont été choisis en fonction de leur intérêt face à la situation actuelle.

L'étude du régime anglais débute par une évaluation des effets de la conquête sur la société canadienne. A la fin, un survol de l'activité économique permet de mieux situer l'évolution vers un grand Canada.

L'accent est nettement mis, dans ce programme, sur le troisième thème qui débute avec la confédération et qui se termine aujourd'hui. La plus grande partie de ce thème est vue sous les angles économiques et sociaux.

3- Détermination des critères de sélection.

Cette étape découle des éléments du cadre théorique. Je présente maintenant les critères de sélection retenus, tels que je les ai formulés dans l'introduction du programme régional et lors de la consultation des enseignants(es).

A- S'inscrire dans le cadre du programme [illegible].

Le présent travail est une adaptation du programme d'histoire nationale. Il en respecte l'approche chronologique et les principales étapes. Cependant ce critère doit être interprété de façon non-restrictive, le programme officiel étant un cadre général et non un "donné" définitif.

B- Les notions doivent s'assimiler dans un temps restreint.

Compte tenu des orientations futures du Ministère, l'ensemble de ce programme doit s'enseigner dans un maximum de quatre périodes-semaine.

C- Se limiter au domaine cognitif.

Les notions retenues sont du domaine cognitif. Les objectifs autres sont laissés à la discrétion des enseignants(es) et ne sont mentionnés qu'à titre indicatif.

3- Adapté aux facultés d'apprentissage d'un(e) élève de secondaire IV.

Le cours d'histoire nationale est obligatoire en secondaire IV. De plus, les élèves ne sont pas classé(es) par voies. Il faut donc tenir compte de ces données dans le choix des notions.

4- Détermination des critères de structure.

Cette étape, comme la précédente, découle de l'étude de mon cadre théorique. Les critères de structure sont énumérés dans l'introduction au programme régional et furent aussi présentés en consultation.

a- Hiérarchie.

Les objectifs sont hiérarchisés du plus complexe au plus simple, du moins défini au plus défini.

b- Progression.

Les objectifs intermédiaires doivent concourir à l'atteinte des objectifs terminaux qui, eux, doivent permettre d'atteindre le but du programme.

5- Compréhension.

Toutes les fois que cela m'est apparu nécessaire, j'ai sacrifié l'ordre chronologique à la compréhension.

5- Pondération des principales parties du programme régional.

La division de la matière correspond à la séparation traditionnelle en régime français, régime anglais et Canada contemporain. J'ai toutefois nommé la dernière partie régime canadien. Notons que l'espace occupé par chacune de ces étapes dans les programmes traditionnels a été substantiellement modifié. Ainsi, le régime français occupe 13 objectifs terminaux, le régime anglais 15 et le régime canadien a la part du lion avec 25 objectifs terminaux. Ce dernier occupe près de la moitié de la matière à l'étude.

6- Périodisation.

L'étape précédente terminée, il est possible de déterminer les grandes étapes de chacun de ces régimes. Cette périodisation deviendra la table des matières du programme régional.

7- Préparation d'un synopsis.

J'ai alors préparé un document reprenant, pour l'essentiel, les étapes précédentes. Ce document a servi de base de discussion pour la consultation des enseignants(es).

## Consultation des autres enseignants(es)

1- Consultation régionale.

Il est prévu, dans le processus de révision des programmes à la C.S.R.O., que les enseignants(es) concernés(es) se verront consultés(es), durant leur temps de travail, sur les programmes régionaux. A cette première étape de la consultation, il y avait des représentants(es) de toutes les écoles sauf une qui est fort éloignée de Hull.

J'ai alors présenté le synopsis et la table des matières du programme. La discussion s'est engagée sur l'ensemble du processus de révision du programme.

L'accueil fait a été fort positif et un consensus s'est établi pour accepter globalement ce que j'ai proposé.

2- Formulation des objectifs terminaux de la première partie.

Le processus qui suit est itératif. Les enseignants(es) sont consultés(es) à trois reprises. Chaque fois, l'accord obtenu permet de passer à l'étape suivante. Le processus se termine une fois que le programme régional est accepté globalement. Ainsi, l'accord sur l'objectif général, l'orientation générale, les critères et la périodisation permet de passer à l'étape de la formulation des objectifs terminaux de la première partie.

3- Formulation des objectifs intermédiaires.

Les objectifs intermédiaires découlent des objectifs terminaux et permettent l'atteinte de ceux-ci, comme je l'ai vu dans mon cadre théorique. Notons que je présente en trois étapes la formulation des objectifs terminaux et intermédiaires et la détermination du contenu notionnel, alors qu'en réalité cette opération s'est accomplie après chacun des objectifs terminaux.

4- Détermination du contenu notionnel.

Le contenu notionnel est choisi en fonction des critères de sélection et des éléments de mon cadre théorique.

5- Consultation sur la première partie.

Les mêmes groupes d'enseignants(es) sont revenus pour prendre connaissance et discuter de la première partie, qui couvre le régime français. On demanda quelques explications sur certains aspects du contenu. Toutefois, le travail accompli fut accepté avec satisfaction.

6- Formulation des objectifs terminaux de la deuxième partie.

Cette étape est essentiellement la même que l'étape no 9.

7- Formulation des objectifs intermédiaires.

Voir étape 10.

8- Détermination du contenu notionnel.

Voir étape 11.

9- Consultation globale sur le programme.

Les enseignants(es) se réunissent pour la dernière fois. La consultation se fait sur la seconde partie et sur les modifications

apportées à la première partie du programme régional. L'ensemble est accepté avec grande satisfaction par les enseignants(es).

## Réalisation

### 1- Finalisation.

C'est la phase finale de production. Le document est remis à la commission scolaire qui en fait une première édition, datée d'août 1979, sous le titre Programme d'histoire nationale 412 et avec le code PPO-475-412-79.

### 2- Phase de dissémination.

Le programme est alors distribué dans les écoles durant l'année scolaire 1979-80.

### 3- Détermination des étapes de la méthode historique.

En vue de la préparation de la grille d'adéquation entre les objectifs et les moyens utilisés, il me fallait faire une revue des écrits sur la méthode historique et déterminer ses principales composantes.

4- Détermination de l'axe horizontal de la grille.

De la même façon, il me fallait déterminer la manière dont les objectifs seraient présentés et évalués et quels seraient les autres éléments susceptibles de trouver leur place dans cette grille.

5- Construction de la grille.

Une fois ce travail préparatoire accompli, j'ai pu assembler ma grille selon un format qui était pratique et une présentation qui facilitait la perception claire de l'ensemble.

6- Préparation d'un cours expérimental.

Lorsque la grille fut fabriquée, à la suite de nombreux essais, j'ai produit une unité d'enseignement sur la crise de 1929. Cette unité est présentée en appendice.

## Evaluation de la réalisation

La construction de mon schéma d'évaluation dépend des conditions spécifiques de production et d'utilisation du programme régional. J'ai tout d'abord consulté les enseignants(es) selon un processus imposé par

le cadre de révision des programmes à la C.S.R.O. Par la suite, le programme est devenu propriété de la commission scolaire qui demeurait libre de l'évaluer.

Mon schéma d'évaluation comporte ainsi deux phases. L'une s'est effectuée lors de la production du programme et l'autre, lors de rencontres pédagogiques régionales, une fois que le programme fut dans les écoles.

Comme je viens de le voir dans ce plan d'action, j'ai consulté les enseignants(es) lors de la production du programme régional sur l'objectif général, l'orientation générale, les critères retenus, la pondération et la périodisation des étapes du programme. Cette phase donna lieu à des commentaires verbaux sur l'ensemble du programme.

Par la suite, je fus appelé à présenter, à expliquer et à recueillir les commentaires sur le programme régional lors de quatre journées pédagogiques. J'en profitai pour réaliser un sondage-maison, avec l'accord de la commission scolaire, sur le programme régional.

J'ai enfin obtenu une entrevue avec le directeur des Services à l'enseignement de la C.S.R.O. au sujet de l'évaluation que faisait la commission scolaire du programme régional.

Elle eut lieu en trois étapes. D'abord, consultation des directions d'école, puis estimation de la satisfaction des enseignants(es) lors des journées pédagogiques et enfin à l'aide d'un test diagnostic distribué dans les écoles qui utilisaient le programme à la fin de l'année scolaire 1979-80.

L'ensemble des commentaires recueillis lors des réunions de consultation, des journées pédagogiques régionales, de rencontres informelles, coïncident avec les résultats du sondage-maison et avec les remarques du directeur des Services à l'enseignement de la C.S.R.O. Les enseignants(es) apprécient la délimitation précise du contenu, la formulation par objectifs de formation et les orientations du programme. Ils(elles) estiment que le tout est un acquis positif.

En ce qui concerne le sondage-maison, j'ai recueilli dix copies remplies sur une possibilité de dix-neuf. Deux enseignants(es) seulement n'avaient pas utilisé le programme régional, deux autres ont refusé de répondre (le questionnaire a été présenté lors d'une période de négociation) et cinq copies n'ont jamais été remises pour diverses raisons, dont une personne qui était en congé de maladie.

Examinons maintenant quelques-uns des résultats de ce sondage-maison: les réponses s'échelonnent de "extrêmement, beaucoup, passablement, peu, très peu" jusqu'à "pas du tout". En ce qui concerne le but premier du programme on est largement d'accord (8, dont 5 extrêmement et 3 beaucoup). On croit que chacun des objectifs du programme est relié à ce but (9, dont 5 beaucoup et 4 passablement), on estime que les critères de sélection et de structure sont clairement énoncés, qu'on doit les retenir et qu'il n'y a guère lieu d'en ajouter d'autres (les réponses s'échelonnent de passablement à très peu, équitablement). On croit que le programme respecte les besoins de la clientèle (8 beaucoup ou passablement), les besoins régionaux d'adaptation, les besoins reliés à la discipline historique, le travail personnel, les capacités des élèves et la possibilité d'utiliser des approches didactiques multiples (les proportions sont sensiblement les mêmes pour ces questions). L'accord est plus large sur la clarté de la formulation des objectifs (4 extrêmement, 4 passablement, 2 beaucoup). On est d'accord avec la répartition des objectifs entre les parties du programme (7 beaucoup) et dans la même proportion on estime que le programme régional suffit à couvrir la matière de l'examen ministériel. Finalement, on utilise le programme dans l'ordre présenté (1 extrêmement, 2 beaucoup et 6 passablement).

Les réponses aux questions ouvertes à la fin du sondage explicitent les choix aux questions précédentes. Ainsi, à la question: "Quels sont vos commentaires généraux sur le programme?", on a répondu: "le programme arrive à un moment où il y avait vacuum . . . il a été sain d'y introduire de la rigueur et de la précision", "le programme est complet et bien structuré", il est "adapté au niveau des élèves", il "permet au professeur une marge d'adaptation personnelle", "les points essentiels sont mis en évidence". Une personne a toutefois répondu "trop chargé".

La deuxième question portait sur l'approche par objectifs et demandait aussi des commentaires généraux. On l'a perçue "facile, et bien structurée", "ça rend l'enseignement de la matière plus assuré d'une continuité, advenant un remplacement qui s'effectuerait en cours d'année", "permet d'énoncer clairement ce que l'on attend des élèves et leur permet de savoir où on veut les conduire, ce qu'ils devront savoir une fois le programme suivi", "les objectifs sont bien séparés et bien répartis selon le temps disponible", et finalement cette remarque: "Cela marque un progrès, mais il reste que le 625 demeure un document rétrograde et fédéralisant à outrance. Il est difficile de rapiécer de la guenille".

La dernière question portait sur la pertinence d'inclure dans le programme un cahier suggérant une approche didactique. A cette question j'ai obtenu deux "oui", un "[illegible]rement", un "non" et un "non, après plusieurs années d'enseignement, je possède une documentation adéquate" et un dernier commentaire: "Maintenant que le M.E.Q. a approuvé un nouveau programme articulé et pertinent (de même qu'un guide pédagogique étoffé) et que déjà des enseignants(es) l'appliquent, il serait plus opportun, à mon avis, de canaliser nos énergies vers ce nouveau programme plutôt que sur le décadent 625. Quant aux approches pédagogiques, il faut demeurer ouverts à toutes, sans exclusions". Il ne semble donc pas se dégager de ligne de force nette face à cette question. A la suite de conversations informelles j'ai pu comprendre les motivations des enseignants(es) qui ont répondu de cette façon: ils(elles) croient qu'il y a déjà sur le marché de nombreux manuels ou cahiers d'exercice et qu'ils(elles) ont déjà une bonne expérience du programme. Ils(elles) ne sont donc pas intéressés(es) à retrouver une méthode qui serait plus ou moins "nouvelle". Ils(elles) sont cependant intéressés(es) à ce qu'on produise une grille de choix des activités didactiques en fonction des objectifs poursuivis plutôt qu'une méthode qui se prétende "la" solution didactique au programme. Enfin, ils(elles) sont très intéressés(es) à la méthode historique dont ils(elles) ont beaucoup entendu parler, mais elle n'a jamais été, à leurs yeux, vraiment explicitée.

En février 1983, j'ai obtenu une entrevue avec le directeur des Services à l'enseignement de la C.S.R.O. Celui-ci m'a présenté le mode d'évaluation qu'il a utilisé face au programme régional. Il y a eu consultation des directions d'école, estimation de la satisfaction des enseignants(es) lors des journées pédagogiques. Un test diagnostic a été distribué dans les écoles à la fin de l'année scolaire 1979-80. Le directeur des Services à l'enseignement m'a confirmé que les enseignants(es) étaient satisfaits(es) du programme régional de même que les directions des écoles où il était utilisé. Le test diagnostic, m'a-t-il expliqué, portait sur la deuxième partie du programme et était offert, sur une base volontaire, à titre "d'aide à l'enseignement". Il n'y a pas eu d'étude approfondie des résultats, faute de temps. Par la suite, la responsabilité de ces tests a été décentralisée vers les écoles. Ce qui veut dire qu'il ne disposait pas des nouveaux résultats ou du nombre de fois où les tests avaient été utilisés. Finalement, il m'a expliqué que l'évaluation avait souffert des coupures de personnel et de l'absence d'un animateur pédagogique en sciences humaines à la Régionale, qui aurait pu piloter le dossier de cette évaluation.

L'ensemble de ces résultats dépasse largement mes espérances. Je n'osais croire que le programme serait si largement utilisé et accepté par les enseignants(es). En ce qui me concerne, je n'ai pu expérimenter le programme que durant sa première année d'existence.

L'année suivante, j'ai dû enseigner la géographie à cause du jeu de l'ancienneté. Le programme régional reflétait évidemment ce que je faisais déjà dans ma classe. Les options prises ne le furent pas du jour au lendemain. J'avais déjà mis l'accent sur les aspects sociaux et économiques et je tâchais de réduire l'étude du régime français. Je me suis toutefois aperçu que le fait d'avoir en main un document écrit facilitait beaucoup le travail de préparation et de planification de l'enseignement. En résumé, j'ai perçu un problème régional que j'ai résolu pour moi-même, auquel j'ai apporté un élément de solution jugé satisfaisant par ceux-là(celles-là) même à qui il était destiné. Je crois donc, personnellement, que ma recherche-action a porté ses fruits.

## CONCLUSION

Lorsque j'ai décidé d'effectuer une recherche-action, j'étais enseignant en "histoire du Canada" et j'avais déjà eu l'occasion de travailler sur des questions de curriculum et de didactique. Cependant, j'éprouvais des difficultés avec mon programme quotidien d'enseignement au plan de la planification de la matière et de la didactique. Des interrogations, se posaient: mon enseignement et, par voie de conséquence, l'enseignement régional du programme, ne serait-il pas amélioré par la spécification des objectifs du programme et par un rejeunissement des thèmes d'étude? Une proposition didactique reliée à la méthode historique ne serait-elle pas un complément essentiel à ce programme renouvelé?

Je donnais des réponses individuelles à ces questions jusqu'à ce que l'occasion se présente de formuler un programme régional précis et officiel. Ce travail a pu naître à cause de l'existence, à la Régionale de l'Outaouais, d'un processus de révision des programmes. De plus, à ce moment, on annonçait un futur programme ministériel qui ne serait rendu public que dans quelques années... C'est ainsi que je proposais à la Direction de l'enseignement de la Régionale de formuler le programme d'histoire du Canada en objectifs de formation. Cette révision eut lieu à l'automne 1978. La Commission scolaire l'accepta

comme programme régional d'histoire et le distribua dans les écoles durant l'année scolaire 1979-80. Ce programme régional fut utilisé par la majorité des enseignants(es) jusqu'à l'année scolaire 1982-83 où le nouveau programme ministériel, quoiqu'encore officiellement optionnel, le remplaça. Ce programme régional a donc servi trois ans...

J'ai examiné dans ma problématique les problèmes posés par l'enseignement, dans mon milieu, d'un programme ministériel datant de 1971, pour son édition "revue et corrigée". J'ai reconnu ses caractéristiques et rappelé son contenu de manière à examiner les problèmes de planification et de didactique qui me touchaient particulièrement.

La problématique m'a conduit à l'élaboration d'un cadre théorique approprié à mes besoins. Pour ce faire, j'ai choisi un modèle de curriculum basé sur les écrits de Mauritz Johnson. J'ai alors discuté la formulation par objectifs de formation. J'en ai reconnu l'utilité mais aussi certaines limites. J'ai perçu qu'il n'y a pas de théorie centrale de l'apprentissage qui puisse fournir un modèle de classement pour les objectifs autres que cognitifs. J'en ai conclu que les objectifs du programme devaient n'être formulés qu'en terme cognitif quitte à en limiter le nombre, pour permettre à l'enseignant(e) d'ajouter les siens propres. L'évaluation ne porterait alors que sur le contenu officiel du programme.

Ensuite j'ai discuté la grille de choix des activités en fonction des objectifs. J'en ai analysé les composantes essentielles, soient la planification, le matériel d'enseignement, les activités d'apprentissage, l'évaluation et les étapes de la méthode historique.

Le simple réaménagement d'un programme est un pas en avant mais la clarification de la matière, le choix systématique des activités d'apprentissage, un matériel d'enseignement en accord avec ces dernières peuvent être un élément important de solution aux questions que je me posais sur le programme. Ces items sont sous-jacents à la grille. Celle-ci est conçue de façon à devenir un canevas de construction des cours. Son principal mérite, à mon point de vue, est d'être flexible. Elle doit prévoir l'intégration possible de divers modèles d'enseignement et, surtout, permettre de voir d'un coup d'oeil la planification complète d'une unité ou d'un cours.

Une adaptation régionale permet de clarifier l'ancien programme ministériel. Une proposition didactique ouverte permettra de pallier (si elle est bien utilisée et correspond aux besoins du milieu) à plusieurs problèmes reliés à l'enseignement de l'histoire.

Pour moi, le programme régional et la grille sont indissociables. La grille doit amener, par l'atteinte des habiletés propres à l'histoire, à un "enrichissement" du programme qui risquerait de devenir un simple catalogue s'il n'était traité pédagogiquement. Il semble évident toutefois que l'utilisation de la méthode historique n'est pas une panacée à tous les problèmes. Elle doit être comprise et utilisée progressivement. A brève ou longue échéance, les élèves seront amenés(es) à développer une certaine forme d'esprit critique et de prise en charge de leur apprentissage. Cependant, cette méthode fait appel à des habiletés (flexibilité, originalité, esprit de décision et d'aventure) qui ne sont pas nécessairement le fait de l'ensemble des élèves d'un groupe d'histoire. J'ai donc voulu l'inclure dans une grille qui permette l'intégration d'autres modèles d'enseignement.

J'ai par la suite défini un plan d'action. J'ai terminé ce plan d'action par la présentation du résultat obtenu, soit un programme régional d'histoire reformulé à partir de l'ancien programme du Ministère. Ce programme régional est placé dans le premier appendice de ce mémoire. Il est suivi par la grille du choix des activités en fonction des objectifs et par un exemple de première utilisation de celle-ci.

BIBLIOGRAPHIE

## Documents publics


Conseil supérieur de l'éducation. L'activité éducative. Rapport annuel 1970. (Québec: 1971)

Conseil supérieur de l'éducation. Gaétan Y. Allard et al. Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation. Québec: août 1974.

Ministère de l'éducation du Québec. Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques. Direction des programmes. Québec: 20 février 1978.

Ministère de l'éducation. Histoire 4I. Plan d'études. Edition revue et corrigée. Québec: septembre 1971 (en surimpression), septembre 1970.


## Volumes


Beauchamp, "Basic Components of a Curriculum Theory". Curriculum and Evaluation. Ed. Bellack, Arno A.; Kielhard. Berkeley: McCutchan Publishing Co., 1977.

Beyer, Barry K. Inquiry in the Social Studies Classroom: A Strategy for Teaching. Ohio: Charles E. Merrill Publising Co., 1971.

Bonsra, Denis. "Les buts de l'éducation". Maurice Reuchlin, et al. Traité de psychologie appliquée. Tome 6. Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

Bruner, Jérôme; Goodnow, Jacqueline J.; Austin, George A. A Study of Thinking. New York: Science ed., 1967.

Burns, R.W. Douze leçons sur les objectifs pédagogiques. Traduit et adapté par Jean-Guy Marcoux, et al. Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1975.

Dussault, Gilles, et al. L'analyse de l'enseignement. Montréal: Presses de l'Université du Québec

Dussault, Gilles. La nature du curriculum. Québec: INRS-Education, 1977.

Faure, Edgar. Apprendre à Etre. Collection le monde sans frontières. Paris: Fayard-UNESCO, 1972.

Fenton, Edwin. The New Social Studies. New York: Holt Rinehart and Winston, 1967.

Fenton, Edwin. Teaching the New Social Studies in Secondary School: An Inductive Approach. New York: Hold Rinehart and Winston, 1962.

Fortin, Toussaint. Notion de programme. Québec: Télé-Université, 1975.

Goodlad, J.I. The Development of a Conceptual System for Dealing With Problems of Curriculum and Instruction. Los Angeles: 1966.

Hodgetts, Bernard. Quelle culture? Quel héritage? Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1968.

Hubermann, A.M. Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation. Expériences et innovations en éducation no 4. Paris: UNESCO: BIE, 1973.

Joyce, Bruce; Weil, Marsha. Models of Teaching. New-Jersey: Prentice Hall Inc., 1972.

Joyce, Bruce. Selecting Learning Experiences: Linking Theory and Practice. Washington D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1978.

Johnson, Mauritz. "Definition and Models in Curriculum Theory". E.C. Short Marconnit. Contemporary Thought on Public School Curriculum. Iowa: W.C. Brown, 1974.

Johnson, Micheline. "La méthode historique au second cycle du secondaire". Racette, Geneviève; Allard, Michel; Lefebvre, André. L'histoire au secondaire: généralités, l'histoire, histoire nationale. Montréal: Guérin, 1978.

Johnson, Micheline. L'histoire apprivoisée. Montréal: Boréal Express, 1979.

Langevin, Jean-Louis; Tremblay, Raymond; Bélanger Laurent. La Direction participative par objectifs. Dossiers management deux. Centre de formation et de consultation. Québec: Presses de l'Université Laval, 1976.

Learning Theory and Classroom Practice. Bulletin no I. Toronto: OISE, 1967.

Lefebvre, André. Une histoire nationale pour l'élève du secondaire. Montréal: Guérin, 1976

Legendre, Renald. Une éducation ... à éduquer! Collection le défi éducatif no 1, 2ième édition. Montréal: éditions Ville-Marie, 1979.

Mager, Robert, S. Comment définir des objectifs pédagogiques. Deuxième édition revue et augmentée. Paris: Bordas, 1977.

Mialaret, Gaston. Les sciences de l'éducation. Collection Que sais-je? No 1645. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

Milhollan, Frank; Forisha, Bill, E. From Skinners to Rogers: Constrasting Approaches to Education. Nebraska: Professionnal Educators Publishing Co., 1972.

Millet, Louis. Panorama des sciences humaines. Paris: Bordas et éditions Mouton, 1968.

Paquette, Claude. Vers une pratique de la pédagogie ouverte. Victoriaville: N.H.P., 1976.

Peel, E.A. "Some Problems in the Psychology of History Teaching". Garowski, D.V. History Meaning and Methods. New York: Scott, Foreman and Cie, 1969.

Piaget, Jean. "Comment se développe l'intelligence". L'Education en devenir. Paris: UNESCO, 1975.

Piaget, Jean. Psychologie et pédagogie. Collection Médiations. Paris: Denoël, 1969.

Program Planning. Préparé par The Research Committee of the Ontario School Teachers Federation. Sans lieu d'édition. publié par Ontario Secondary School Teacher Federation. Sans date.

Saylor, J. Galen; Alexander, William M. Planning Curriculum For Schools. New York: Holt Rinehart and Winston, 1974.

Soltis, Jonas F. An Introduction to the Analysis of Educational Concepts. Ed. J. Walton, Kuetle. Massachussetts: Addison-Wesley Publishing Co., 1968.

Tanner, Daniel; Tanner, Laurel L. Curriculum Development Theory Into Practice. New York: Collier MacMillan Publishers, 1975.

Tyler, Louise L.; Handler, Harry. "Principles of Curriculum Development: An Arena of Struggles". Handbook on Contemporary Education. Compilé et édité par Dr. Steven E. Goodman en association avec Reference Development Corporation. New York, London: R.R. Bowker, Cie., 1976.

## Périodiques

Angers, Pierre. "Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes". Prospectives, 10 (février 1974), 11-18.

Anthony, A.S. "Pedegogical Limitations of the Source Materials Approach to the Teaching of History". The Social Studies, (février 1969), 223-238.

Ausubel, D.P., "Implications of Pre-adolescent and Early Adolescent Cognitive Development for Secondary School Teaching" High School Journal, no 45, 1962, 56.

Bélanger, Maurice. "L'éducation américaine et nous". Pédagogie ouverte, éditions NHP, 1 (mai 1976), 1-22

Berger, Gilles. "Retroussons nos manches". Bulletin de liaison de la S.P.H.Q., 14 (1975), 1.

Bergeron, Jacques C.; Dion, France; Herscovics, Nicolas. "Pouvons-nous vraiment initier les enfants du primaire à la démarche scientifique?" Vie pédagogique, 25 (juin 1983), 33-38.

Bouchard, Colette. "Le projet d'intégration". Vie pédagogique, (avril 1983), 16-20.

Boulon, Jacques. "Les professeurs d'histoire en colère". Perspectives, (19 juin 1971), 9-11.

Crabtree, Charlotte. "Inquiry Approaches to Learning Concepts and Generalisations in Social Studies". Social Education, (octobre 1966), 407-420.

Dussault-Dumas, Hughette; Laville, Christian. "En didactique de l'histoire: un siècle de recherches pour un an ou deux". Prospectives, 9 (avril 1973), 112-115.

Fortin, Raymond. "Comment a-t-on pu fabriquer semblable programme?" Le Devoir, (29 mai 1971), 5.

Gaudet, Renault. "L'adolescent: ses centres d'intérêt dans l'étude de l'histoire". Courrier pédagogique québécois, 5 (septembre 1973), 21-30.

Johnson, Micheline. "L'histoire thématique: examen critique". Bulletin de liaison de la S.P.H.Q., volume 14, no 2, 8-11.

Laville, Christian. "Place et rôle de l'enseignement de l'histoire principalement dans l'enseignement secondaire pour la formation de l'homme du XXième siècle". Bulletin de liaison de la S.P.H.Q., 17 (avril 1979), 30-35.

Milburn, G. "The Social Studies Curriculum in Canada: A Survey of the Published Literature". The Journal of Educational Thought, 10, no 3, 214-38.

Numéro spécial sur la didactique. Liminaire. Prospectives, 9 (avril 1973), 55.

Racette, Geneviève. "Une recherche pédagogique". Bulletin de liaison de la S.P.H.Q., 17 (septembre 1979), 8-11

Robillard, Marcel. "Une question d'organisation et de décloisonnement". Québec français, 47 (octobre 1982), 48-50.

Van Santbergen, René. "L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire". Le professeur d'histoire, I (novembre 1968), 17-36.

Saucier, Roger. "Crise de l'enseignement de l'histoire". Prospectives, 9 (avril 1973), 9-12.

## Rapports

Johnson, Micheline; Choquette, Roch. Mémoire sur l'avenir des sciences humaines au cours secondaire. Société des professeurs d'histoire du Québec. Sans date.

Quintal, Jacques; Berthiaume, Pierre. Enseignement de l'histoire nationale: étude et réorganisation des contenus et élaboration d'approches mieux adaptées aux objectifs de formation et aux possibilités des élèves du secondaire. Elaboration curriculaire tenant lieu de rapport pour l'année 1977-78, recherche présentée à la Direction générale du développement pédagogique du M.E.Q. (Montréal: C.S. Jérôme Le Royer, polyvalente d'Anjou, 26 juin 1978), p. 61. Commission scolaire Jérôme Le Royer, 26 juin 1978.

APPENDICE NO I

Programme d'histoire 412

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE

DE L'OUTAOUAIS

# PROGRAMME

# D'HISTOIRE NATIONALE 412

1re EDITION (AOUT 1979)

PPO 475-412-79

## PRELIMINAIRES

> Programme: document pédagogique officiel, prescriptif, et qui précise un ensemble structuré d'objectifs de formation et de contenus d'apprentissage prévus pour les élèves durant une période donnée.[1]

Ce programme est expérimental et est destiné à la clientèle scolaire de la Commission scolaire régionale de l'Outaouais. Il s'adresse plus particulièrement aux élèves et professeurs du niveau secondaire régulier.

Ce programme a été préparé sous la responsabilité de la direction des services pédagogiques de la Commission scolaire régionale de l'Outaouais par des enseignants d'histoire nationale avec le mandat de:

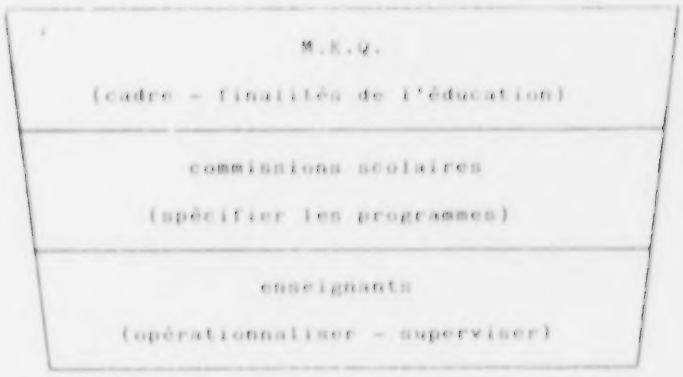
> Refondre, construire et rédiger un programme d'histoire nationale 412 à la C.S.R.O. conformément au document 16-3526 du M.E.Q., produire une version de ce dernier en termes d'objectifs de comportement.

Ce programme est rédigé en fonction du contenu d'H-3526 et est formulé en termes d'objectifs de comportement selon l'approche [illegible].

L'enseignement de l'histoire nationale au secondaire est devenu récemment obligatoire de façon à ce que chaque élève ait un minimum de connaissances de l'histoire de son pays. Le programme en vigueur est identifié par le code H-3526; il s'adresse à l'ensemble de la population étudiante du Québec (sauf au professionnel long et court) et est sanctionné par un examen uniforme du M.E.Q. Cependant ce programme peut être adapté selon un modèle de responsabilité qui correspond approximativement au schéma à la page suivante.

---

1- Direction générale du développement pédagogique - direction des programmes, Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, M.E.Q., 20-02-78




Ainsi, le niveau de définition des finalités de l'éducation, des principes d'ordre conceptuel sont des "données" pour les commissions scolaires qui se chargent de les régionaliser, de spécifier les programmes. Le maître peut les adapter à son milieu, à sa clientèle spécifique; il peut faire un choix de thèmes mais il doit couvrir le programme de façon à ce que chaque élève ait un minimum de connaissances sur ses racines et qu'il puisse satisfaire à l'examen uniforme et obligatoire d'accréditation.

Comme le programme est maintenant obligatoire, des problèmes déjà existants relatifs à l'enseignement de l'histoire deviennent plus aigus à cause entre autre de l'augmentation de la clientèle et du plus grand nombre d'enseignants appelés à présenter ce programme. Les problèmes se situent au niveau de l'opérationnalisation régionale d'un programme cadre, de la planification de la matière face à de nouvelles exigences (intérêt pour le XXe siècle) et du diagnostic d'une clientèle qui est maintenant plus jeune (la dernière année du primaire est abolie) et surtout plus nombreuse.

Le programme est bâti par objectifs de comportement. Cette approche s'inscrit dans un courant de "clarification" de

l'apprentissage. Si l'éducation peut être définie comme étant "La mise en oeuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain" (Le Petit Robert), alors il faut préciser les connaissances à acquérir et faire un choix équilibré des attitudes à développer.

Les objectifs furent, à leurs débuts, une transposition des méthodes industrielles à l'éducation (Bobbitt 1924). Plus tard, en 1949, Tyler introduisit la notion d'objectifs de comportement qui devait exprimer le comportement de l'élève et non celui du professeur. Mager finalement définit la formulation correcte de l'objectif. Popham raffinera les travaux de Mager et le dissociera des travaux de Bloom.

On peut placer l'approche par objectifs sur un continuum allant d'un programme impératif et détaillé qui définit tous les concepts à étudier à l'approche par programme cadre où on ne trouve que les grandes lignes d'orientation d'un programme.

Les principes fondamentaux qui caractérisent l'approche par objectifs sont les suivants:

1- Décrire le comportement de l'élève et non celui de l'enseignant.

2- Le comportement attendu doit être observable et mesurable.

3- La formulation doit spécifier les conditions de réalisation de l'objectif de même que la performance exigée.

4- Ils doivent spécifier le résultat d'un apprentissage et non le processus pour l'atteinte de cet objectif.

L'approche par objectifs est avantageuse à plusieurs niveaux: aux élèves et aux enseignants.

Pour les élèves:

1- Les objectifs s'adressent directement aux élèves et ceux-ci savent où ils vont. Ils connaissent les règles du jeu.

2- L'évaluation devient plus précise. Les élèves savent à quoi s'attendre.

Pour le maître:

1- Cette approche permet de déterminer les aspects significatifs du programme, de planifier sa démarche et l'ensemble de ses interventions.

2- Il permet une meilleure collaboration, un meilleur travail d'équipe.

3- Il est plus facile de l'évaluer car la matière est circonscrite et est formulée en termes de comportements mesurables.

On peut ajouter aussi que cette approche peut devenir un élément de motivation tant pour l'élève qui sait ce qu'il a à voir et qui peut se rattraper ou se préparer pour les leçons à venir que pour l'enseignant qui sait ce que l'on attend de lui.

Cependant cette approche a souffert d'une application aux seuls objectifs de comportement qui apparaissaient les plus facilement identifiables, de telle sorte que l'on s'est attardé sur les aspects les plus simples et relativement les moins importants des apprentissages. C'est une attitude réductionniste qui consistait à n'identifier que les comportements faciles à identifier et à définir. Comme on ne peut, par exemple, identifier le comportement "talent musical" on le détaillera en termes de connaissance de la gamme ou d'exécution de notes tout en oubliant (en espérant du moins!) l'aspect créateur de ce comportement.

L'éducation est plus complexe que la simple formation limitée à des tâches manipulatoires (mastery learning), elle ne peut se faire rapidement. Il y a danger que le cycle "enseignement-test-feedback" ne limite l'enseignement au niveau du simple dressage, qu'il n'y ait pas de phénomène de transfert.

En fait, les critiques faites à l'approche par objectifs portent, pour la plupart, sur l'utilisation abusive des taxonomies cognitives pour l'atteinte d'objectifs non seulement cognitifs mais affectifs. En fait les critiques sont le revers du souci de clarté

de l'approche. Ainsi on dénonce leur aspect mécanique, leur formulation terre à terre.

Ces critiques illustrent le fait que les objectifs doivent être formulés à leur niveau utile de généralisation entre autre parce qu'il n'y a pas de théorie centrale de la personnalité ou de l'apprentissage qui puisse faire l'unanimité et fournir ainsi un modèle de classement pour les domaines affectifs. Les processus autres que cognitifs ne sont pas suffisamment connus pour qu'un accord se fasse sur leur formulation et les moyens de les atteindre.

Ainsi tous les objectifs de ce programme sont formulés strictement au niveau du cognitif. Ils constituent le minimum essentiel qui est nécessaire au niveau du contenu. Ces objectifs ne devraient occuper qu'environ 40% ou 50% du temps total consacré à la matière, le reste du temps étant alloué à l'atteinte d'objectifs de niveaux affectifs ou autres laissés à la discrétion de l'enseignant.

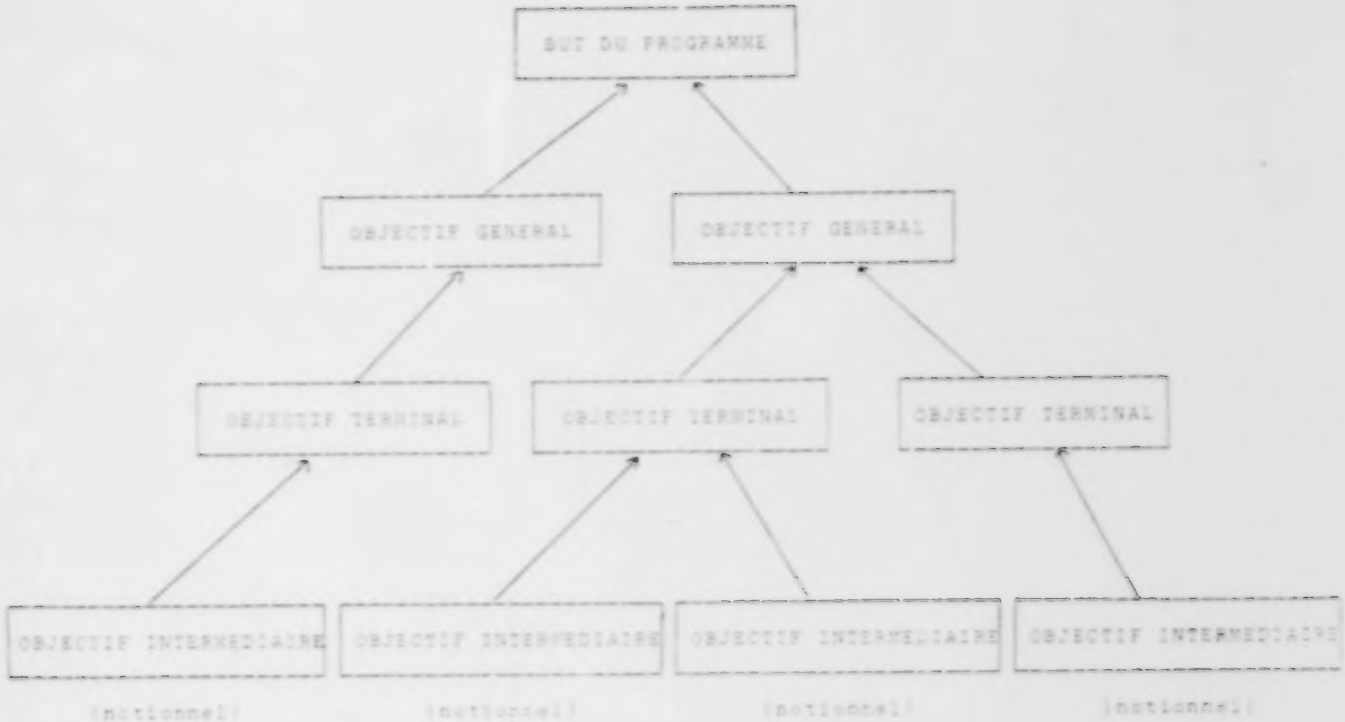
LES OBJECTIFS DE CE PROGRAMME

Le but essentiel de ce programme est

"De connaître l'évolution du peuple québécois depuis l'arrivée des premiers français jusqu'à nos jours".

Le programme comporte des objectifs généraux, des objectifs terminaux, des objectifs intermédiaires de même que des éléments notionels. Les objectifs généraux décrivent le comportement à atteindre à la fin d'une section de la matière. Les objectifs terminaux décrivent les comportements, de façon plus spécifique, qui sont à atteindre pour la réussite de l'objectif général; ces objectifs conduisent à l'objectif général. Il en est de même pour les objectifs intermédiaires qui sont un ensemble d'objectifs qui permettent l'atteinte des objectifs terminaux, et, une fois ceux-ci atteints, la possibilité de réussir les objectifs généraux et enfin

le but du programme. Il est à remarquer que plus les objectifs sont près du notionnel plus leur formulation est spécifique. Chaque niveau d'objectif se trouve ainsi à préciser le niveau antérieur. Les éléments notionnels expriment le contenu qui doit être maîtrisé au niveau des objectifs intermédiaires.


BUT DU PROGRAMME
OBJECTIF GENERAL
OBJECTIF GENERAL
OBJECTIF TERMINAL
OBJECTIF TERMINAL
OBJECTIF TERMINAL
OBJECTIF INTERMEDIAIRE
OBJECTIF INTERMEDIAIRE
OBJECTIF INTERMEDIAIRE
OBJECTIF INTERMEDIAIRE
(nationnel)
(nationnel)
(nationnel)
(nationnel)

ORIENTATION GENERALE

Critères de sélection et de structure

Quatre (4) critères de sélection et trois (3) critères de structure nous ont guidés.

a) Critères de sélection:

1- S'inscrire dans le cadre du programme H-3526

- Le présent travail est une adaptation du programme d'histoire nationale. Il en respecte l'approche chronologique et les principales étapes. Cependant ce critère doit être interprété de façon non-restrictive, le programme officiel étant un cadre général de classement et non un "donné" définitif.

2- Les notions doivent s'acquérir dans un temps restreint

- Compte tenu des modifications à la grille-horaire (de 5 périodes/semaine à quatre) et des orientations futures du Ministère, l'ensemble de ce programme devrait pouvoir s'enseigner éventuellement dans un bloc de 3 périodes/semaine, moyennant quelques légères modifications.

3- Se limiter au domaine cognitif

- Les notions retenues sont du domaine cognitif, les objectifs d'un autre ordre sont laissés à la discrétion des enseignants et ne sont mentionnés qu'à titre indicatif.

4- Adaptés aux facultés d'apprentissage d'un élève de sec. IV

- Le cours d'histoire nationale est obligatoire en secondaire IV, de plus les élèves ne sont pas classés en voies. Il faut donc tenir compte de ces impératifs dans le choix des notions.

b) Critères de structure:

1- Hiérarchie

- Les objectifs sont hiérarchisés du plus complexe au plus simple, du moins défini au plus défini.

2- Progression

- Les objectifs intermédiaires doivent concourir à l'atteinte des objectifs terminaux qui doivent mener à l'atteinte du but du programme.

3- Compréhension

- A toutes les fois qu'il nous y est apparu nécessaire, nous avons sacrifié l'ordre chronologique au profit de la compréhension.

A NOTER

Il est très possible dans le cadre de ce programme de:

- changer l'ordre des objectifs et des thèmes (par exemple utiliser l'approche thématique plutôt que l'approche chronologique).

- de faire atteindre un ou plusieurs objectifs au moyen d'une même activité d'apprentissage.

- de réorganiser ou d'ajouter des objectifs à tous les niveaux.

- de choisir des activités d'apprentissage qui conviennent à la situation particulière de chacun.

- de décider du temps à allouer à chacun des objectifs.

- de diversifier l'enseignement.

En résumé, le programme est strictement un contenu et non une méthodologie.

## OBJECTIFS DE FORMATION

1. Avoir compris les principales conditions politiques socio-économiques et culturelles qui expliquent le Québec et le Canada d'aujourd'hui.

2. Avoir pris conscience de la diversité de ses réseaux d'appartenance et de solidarité.

3. Etre sensibilisé au caractère relatif des phénomènes sociaux.

4. Avoir développé le sens civique et l'esprit démocratique.

5. Etre sensibilisé au patrimoine et au maintien de son héritage culturel.

6. Etre initié aux habiletés propres à la méthode historique.

# P L A N

## PARTIE I - INTRODUCTION

1- Notions élémentaires

1,1 Concepts usuels en histoire

1,2 Dates repères

1,3 Principales voies de pénétration

2- Les Amérindiens

2,1 Hypothèse de peuplement de l'Amérique

2,2 Tribus nomades et sédentaires

3- Les grandes découvertes

3,1 Causes

3,2 Principaux explorateurs

## PARTIE II - LE RÉGIME FRANÇAIS

1- Champlain vu les marchands

1,1 La pensée coloniale de Champlain

1,2 Le commerce des fourrures

1,3 Les Compagnies de commerce

2- Le système seigneurial

2,1 Les composantes du Régime seigneurial

3- Talon

3,1 Le gouvernement royal

3,2 Les deux administrations de Talon comme intendant

4- Frontenac

4.1 Le mercantilisme

4.2 La politique militaire de Frontenac

5- 1701 À 1760: La paix de trente ans et la conquête

5.1 Les forces en présences en Amérique

5.2 Politique coloniale des métropoles

5.3 Le traité d'Utrecht

5.4 Causes et conséquences de la guerre de conquête

6- Rétrospective

6.1 Les principales étapes de l'évolution de la Nouvelle-France

PARTIE III - LE RÉGIME ANGLAIS

1- Régime militaire et gouvernement civil

1.1 Situation économique et sociale après la conquête

1.2 Le traité de Paris

1.3 La Proclamation royale

1.4 Assimilation ou conciliation

2- L'Acte de Québec

2.1 Comparaison: Québec-13 colonies

2.2 L'Acte de Québec

2.3 Révolution américaine

3- L'Acte constitutionnel de 1791

3.1 La loi de 1791

3.2 Crise de fonctionnement du parlementarisme canadien

3.3 Les deux groupes en présence

3.4 La Rébellion

4- Le gouvernement responsable

4,1 L'Acte d'Union de 1840

4,2 Le gouvernement responsable

5- XIXe siècle: activité économique

5,1 Les changements économiques

5,2 L'industrialisation

PARTIE IV - LE RÉGIME CANADIEN

1- L'A.A.N.B.

1,1 Préparation de la Confédération

1,2 Les deux pôles du système fédéral

2- L'époque de MacDonald

2,1 Extension territoriale

2,2 La politique conservatrice de MacDonald

2,3 Problèmes de fonctionnement du fédéralisme

3- Laurier

3,1 Le problème des écoles du Manitoba

3,2 La politique impérialiste

3,3 H. Bourassa et le nationalisme québécois

4- Fonctionnement du fédéralisme canadien

4,1 Le système électoral

4,2 Les partis politiques fédéraux

4,3 Les partis politiques provinciaux (Québec)

5- Evolution économique et sociale au Canada

5,1 Mainmise américaine

5,2 Urbanisation

5,3 Première guerre mondiale: la crise de la conscription

5,4 La crise économique

6- De Duplessis à la Révolution tranquille

6,1 Le "Duplessisme"

6,2 Le développement des richesses naturelles

6,3 La position autonomiste

6,4 La révolution tranquille

7- La montée indépendantiste

7,1 La montée indépendantiste depuis les années 60

7,2 Les relations fédérales provinciales durant les années 70

7,3 Le référendum

8- L'évolution des destinées québécoises

8,1 Evolution des problèmes ouvriers au Québec

8,2 Evolution de la pensée économique des québécois

8,3 Les réalisations des québécois au plan économique

PARTIE 1: INTRODUCTION

1- NOTIONS ÉLÉMENTAIRES

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître les notions élémentaires se rattachant au cours d'histoire.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| .1 Définir les concepts usuels en histoire. | 1.1.1 Donner la définition des cinq (5) termes suivants: | |
| | a) Préhistoire | a) Période de vie et de civilisation précédant l'apparition des documents écrits (jusqu'en 2000 avant J.-C.). |
| | b) Histoire | b) Déroulement de la vie de l'humanité; tableau des civilisations. |
| | c) Chronologie | c) Ordre et dates des événements. |
| | d) Siècle | d) Période de 100 ans; 1492 = 15e siècle. |
| | e) Millénaire | e) Période de 1000 ans; 1492 = 2e millénaire. |
| .2 Identifier les dates repères de notre histoire. | 1.2.1 Apparier les cinq (5) dates et événements importants du régime français. | - 1534: Cartier au Canada<br>- 1608: Champlain fonde Québec<br>- 1663: début du gouvernement royal<br>- 1713: traité d'Utrecht<br>- 1760: conquête |
| | 1.2.2 Apparier les trois (3) dates et événements du régime anglais. | - 1774: Acte de Québec<br>- 1791: Acte constitutionnel<br>- 1840: Acte d'Union |

## 1- NOTIONS ÉLÉMENTAIRES

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître les notions élémentaires se rattachant au cours d'histoire.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | 1,2,3 Apparier les quatre (4) dates et événements importants du régime canadien. | - 1867: Confédération canadienne<br>- 1885: épisode de Riel<br>- 1970: crise d'octobre<br>- 1976: accession du P.Q. au pouvoir |
| .3 Identifier les principales voies de pénétration du continent nord-américain. | 1,3,1 A l'aide de flèches, situer sur une carte fournie par le professeur, quatre (4) voies de pénétration du continent nord-américain. | - La Baie d'Hudson<br>- Le fleuve St-Laurent<br>- La rivière Hudson<br>- Le fleuve Mississipi |

## 2- LES AMÉRINDIENS

**OBJECTIF GÉNÉRAL:** Connaître les principaux aspects de la civilisation amérindienne à l'arrivée des Européens.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| .1 Nommer une hypothèse de peuplement de l'Amérique. | 2.1.1 A l'aide de flèches et d'une légende, indiquer sur une carte fournie par le professeur, les mouvements migratoires des premières peuplades amérindiennes. | - Les Inuits, les Amérindiens de l'Ouest, les Incas, les Mayas, les Aztèques.... |
| | 2.1.2 A partir du travail en 2.1.1, définir une hypothèse plausible pour le peuplement de l'Amérique. | - Via le détroit de béhring. |
| .2 Distinguer les caractéristiques générales des tribus nomades et sédentaires du Nord-Est de l'Amérique. | 2.2.1 A partir de ce qui a été vu en classe, citer quatre (4) caractéristiques des tribus sédentaires. | - Canada-Québec: pages 19 à 22. |
| | 2.2.2 A partir de ce qui a été vu en classe, citer quatre (4) caractéristiques des tribus nomades. | - Canada-Québec: pages 19 à 22. |

## 3- LES GRANDES DÉCOUVERTES

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'expansion européenne du début des temps modernes.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| .1 Nommer les principales causes des grandes découvertes. | 3.1.1 Nommer deux (2) causes économiques des grandes découvertes (à partir de celles vues en classe). | - Recherche des épices<br>- Recherche des métaux précieux<br>- Les riches veulent des produits de luxe |
| | 3.1.2 Nommer deux (2) causes politiques des grandes découvertes (à partir de celles vues en classe). | - Désir de puissance<br>- Les colonies représentent des positions stratégiques en cas de conflit<br>- Convoitise des autres états européens |
| | 3.1.3 Nommer une cause religieuse des grandes découvertes (à partir de celles vues en classe). | - Désir d'évangélisation<br>- Intervention du pape (1494) |
| .2 Enumérer les principaux explorateurs du début des temps modernes. | 3.2.1 En plus des précurseurs dans l'Atlantique nord, nommer les quatre (4) grandes puissances colonisatrices du début des temps modernes. | - Précurseurs: les Vikings<br>- Portugal, Espagne, Angleterre, France |
| | 3.2.2 Parmi les explorateurs vus en classe, en nommer un (1) pour chacune des quatre (4) puissances colonisatrices. | - Portugal: Diaz, de Gama,...<br>- Espagne: Colomb, Magellan,...<br>- Angleterre: Cabot, Frobisher, David,...<br>- France: Verrazano, Cartier,... |

3- LES GRANDES DÉCOUVERTES

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'expansion européenne au début des temps modernes.

| OBJECTIFS OPÉRATOIRES | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | CONTENUS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | L'élève connaît la région visitée par chacun des explorateurs suivants en 3.2.2. | - Diaz : Cap de Bonne-Espérance<br>- Vasco de Gama : océan Indien<br>- Colomb : l'Amérique<br>- Magellan : premier tour du monde<br>- Cabot : Terre-Neuve<br>- Frobisher : terres arctiques<br>- Davis : terre de Baffin<br>- Verrazano : côtes américaines<br>- Cartier : région du St-Laurent |

PARTIE II: LE RÉGIME FRANÇAIS

1- CHAMPLAIN vs LES MARCHANDS

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'opposition qui existait entre la colonisation et le commerce des fourrures.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| .1 Définir la pensée coloniale de Champlain. | .... Énumérer quatre (4) motifs pour la fondation de Québec. | - défense<br>- fourrures<br>- base commerciale<br>- colonie agricole |
| | 1.1.1 Nommer cinq (5) composantes du plan de Champlain, à partir de ses mémoires à la Chambre du Commerce et au Roi. | (Canada-Québec: page 58)<br>- agriculture<br>- fourrures<br>- commerce<br>- mines<br>- peuplement |
| .2 Définir l'organisation du commerce des fourrures durant le régime français. | 1.2.1 Nommer cinq (5) fourrures recherchées à l'époque (ou moins, parmi celles énumérées en classe). | - castor, raton, rat musqué, loutre, renard, chevreuil,... |
| | 1.2.2 Sur une carte fournie par le professeur, hachurer les deux (2) grands bassins d'approvisionnement pour les fourrures. | - la Baie d'Hudson<br>- les Grands Lacs |
| | 1.2.3 Indiquer les quatres (4) avantages du commerce des fourrures. | - Prix de vente élevé<br>- Faible main d'oeuvre requise<br>- Forte demande<br>- Risque de fond négligeable |

1- CHAMPLAIN vs LES MARCHANDS

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'opposition qui existait entre la colonisation et le commerce des fourrures.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| .3 Définir le fonctionnement des compagnies de commerce de l'époque. | 1.3.1 Donner la définition d'une compagnie de commerce à l'époque. | - Des particuliers qui s'unissent pour former le capital d'une entreprise. |
| | 1.3.2 Nommer deux (2) privilèges des compagnies de commerce (au choix, parmi deux vus en classe). | - monopole du territoire<br>- monopole du commerce<br>- exemption de certaines taxes |
| | 1.3.3 Nommer trois (3) obligations des compagnies de commerce de l'époque (au choix, parmi celles vues en classe). | - le peuplement<br>- s'occuper des frais d'administration<br>- entretenir les troupes<br>- fortifier le territoire<br>- s'occuper du clergé |

## 2- LE SYSTÈME SEIGNEURIAL

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'application du régime seigneurial en Nouvelle-France.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 2.1 Identifier les composantes du régime seigneurial. | 2.1.1 Nommer les intervenants dans la distribution des terres selon le système seigneurial. | - L'Etat remet à des compagnies la tâche du peuplement; elles accordent des terres à des seigneurs qui doivent les mettre en valeur en les redistribuant à des censitaires. |
| | 2.1.2 Sur le schéma fourni par le professeur, indiquer les divisions d'une seigneurie en Nouvelle-France. | - domaine personnel du seigneur<br>- les terres concédées<br>- les terres non concédées<br>- les abouts<br>- la terre de Fabrique<br>- la Commune |
| | 2.1.3 Nommer deux (2) droits du seigneur (au choix parmi ceux vus en classe). | - lods et ventes<br>- plantation du mai<br>- droit de mouture<br>- droit de corvée |
| | 2.1.4 Nommer deux (2) devoirs du seigneur (au choix parmi ceux vus en classe). | - foi et hommage<br>- aveu et dénombrement<br>- manoir habité<br>- droit de quint<br>- concéder des terres... |

## 2- LE SYSTÈME SEIGNEURIAL

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'application du régime seigneurial en Nouvelle-France.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | 2.1.1 Nommer deux (2) droits du censitaire (au choix parmi ceux vus en classe). | - le manoir habité<br>- usage du moulin<br>- services de justice... |
| | 2.1.2 Nommer deux (2) devoirs du censitaire (au choix parmi ceux vus en classe). | - acquitter ses redevances<br>- payer les lods et ventes<br>- produire ses titres... |

3- TALON

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution de la Nouvelle-France sous Jean Talon.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 3.1 Identifier les structures du gouvernement royal instauré en 1663. | 3.1.1 Nommer les deux (2) attributions du gouverneur de la colonie. | - vie militaire<br>- diplomatie |
| | 3.1.2 Nommer les trois (3) attributions de l'intendant de la colonie. | - police<br>- justice<br>- finances |
| | 3.1.3 Nommer les deux (2) attributions du Conseil souverain. | - organisme politique<br>- organisme judiciaire |
| 3.2 Identifier les deux secteurs d'activités caractéristiques de chacune des administrations de Jean Talon. | 3.2.1 Identifier deux (2) réalisations de Talon en agriculture (au choix, parmi celles vues en classe). | - concessions de seigneuries<br>- nouvelles cultures<br>- importations d'animaux domestiques |
| | 3.2.2 Identifier deux (2) réalisations dans le domaine du peuplement (au choix, parmi celles vues en classe). | - encourage l'immigration<br>- encourage les mariages précoces<br>- les Filles du Roi |
| | 3.2.3 Identifier une réalisation dans le domaine commercial (au choix, parmi celles vues en classe). | - commerce des fourrures<br>- le triangle commercial |

3- TALON

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution de la Nouvelle-France sous Jean Talon.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | 3.c.* énumérer deux (2) réalisations dans le domaine industriel (au choix, parmi celles vues en classe). | - les textiles<br>- les constructions navales<br>- les mines<br>- brasserie... |
| | 3.2.5 à l'aide d'une légende, tracer sur une carte fournie par le professeur, les voyages d'exploration de: LaSalle, Albanel, St-Lusson, Jolliet et Marquette. | - Canada-Québec: pages 98 et 108. |

## 4- FRONTENAC

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution de la Nouvelle-France sous Frontenac.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 4.1 Définir le concept de mercantilisme. | 4.1.1 Comparer les rôles respectifs de la colonie et de la métropole pour Colbert. | - Colonie: fournisseur de matières premières<br>- Métropole: transformer les produits développer une marine |
| | 4.1.2 Enumérer trois (3) conséquences de la politique mercantiliste sur le développement de la Nouvelle-France (au choix parmi celles vues en classe). | - Arrêt de la colonisation ingérable<br>- Stimulation des explorateurs<br>- Encouragement au commerce des fourrures<br>- Les coureurs de bois |
| 4.2 Définir la politique militaire de Frontenac. | 4.2.1 Identifier deux (2) événements de la première guerre intercoloniale (au choix parmi ceux vus en classe). | - Offensive de Frontenac (Corlar, Salmon Falls, Casco)<br>- Contre-offensive anglaise (attaque de Port-Royal et échec devant Québec)<br>- Exploits d'Iberville (Acadie, Terre-Neuve et Baie d'Hudson) |
| | 4.2.2 Identifier un événement en rapport avec la guerre iroquoise (au choix parmi ceux vus en classe). | - Les raids iroquois<br>- Expédition de 1693 (Agniers)<br>- Expédition de 1696 (Onondagas) |

## 5- 1701-1760: LA PAIX DE TRENTE ANS ET LA CONQUÊTE

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution de la Nouvelle-France entre 1701 et 1760.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 5.1 Identifier les forces en présence en Nouvelle-France et en Nouvelle-Angleterre. | 5.1.1 Sur une carte fournie par le professeur:<br>a) situer les territoires anglais et français vers 1701.<br>b) indiquer les populations respectives. | - Canada-Québec: page 191<br>- Nouvelle-France: environ 15 000 habit.<br>- Nouvelle-Angleterre: environ 275 000 habitants |
| 5.2 Définir la politique coloniale des deux métropoles. | 5.2.1 Identifier les deux (2) principales caractéristiques de la politique coloniale française au début du XVIIIe siècle.<br>5.2.2 Identifier la principale caractéristique de la politique coloniale anglaise. | - Priorité aux guerres européennes<br>- Plus intéressée aux Antilles qu'au Canada<br>- Le commerce maritime |
| 5.3 Identifier les changements territoriaux à la suite du traité d'Utrecht (1713). | 5.3.1 Énumérer les événements européens menant au traité d'Utrecht. | - Le traité de Ryswick (1968)<br>- La guerre de succession d'Espagne (1701-1713) |

## 5- 1701-1760: LA PAIX DE TRENTE ANS ET LA CONQUÊTE

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution de la Nouvelle-France entre 1701 et 1760.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | 5.3.2 Sur une carte fournie par le professeur, indiquer les territoires français et anglais au lendemain du traité d'Utrecht de 1713. | - La France perd le détroit et la Baie d'Hudson, l'Acadie tout entière (sauf le Cap-Breton et l'Île St-Jean) et la région des Grands Lacs. |
| 5.4 Identifier les causes de la guerre de la conquête. | 5.4.1 Énumérer deux (2) causes de la guerre de la conquête (parmi celles vues en classe). | - Le contrôle du territoire<br>- Le contrôle du commerce des fourrures<br>- Le déséquilibre démographique |
| | 5.4.2 En vous servant de chiffres, indiquer sur une carte fournie par le professeur, les principales fortifications françaises. | - Louisbourg<br>- Québec<br>- Montréal<br>- Trois-Rivières<br>- Niagara<br>- St-Frédéric |
| | 5.4.3 Citer quatre (4) événements en rapport avec la guerre de la conquête (au choix, parmi ceux vus en classe). | - 1745: prise de Louisbourg<br>- 1748: restitution de Louisbourg<br>- 1755: déportation des Acadiens<br>- 1755: attaques anglaises<br>- 1756: raids canadiens |

## 5- 1701-1760: LA PAIX DE TRENTE ANS ET LA CONQUÊTE

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution de la Nouvelle-France entre 1701 et 1760.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | | (suite)<br>- 1758: prise de Louisbourg; victoire de Montcalm à Carillon<br>- 1759: siège de Québec et perte de Niagara<br>- 1760: victoire de Ste-Foy; capitulation de Montréal. |

## 6- RÉTROSPECTIVE

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître les traits distinctifs de la Nouvelle-France. (1534-1760)

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| .1 Distinguer les principales étapes de l'évolution de la Nouvelle-France | 6.1.1 Dresser un tableau récapitulatif de l'évolution économique, en indiquant pour chacune des grandes périodes l'activité dominante. | - 1534-1600: la morue<br>- 1600-1663: les fourrures<br>- 1663-1713: colonisation intégrale<br>- 1713-1760: reprise lente de l'activité économique; industrie du bois et des forges |
| | 6.1.2 Dresser un tableau de l'évolution démographique de la Nouvelle-France en indiquant la population approximative aux dates suivantes:<br>1608 - 1663 - 1744 - 1760 | - 1608:.....28 habitants<br>- 1663:.....317 habitants<br>- 1744:.....55 000 habitants<br>- 1760:.....65 000 habitants |

PARTIE III: LE REGIME ANGLAIS

I- LE REGIME MILITAIRE ET LE GOUVERNEMENT CIVIL

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution de la colonie sous le régime militaire et sous le gouvernement civil jusqu'en 1774.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| .1 Décrire la situation économique et sociale après la conquête. | 1.1.1 Identifier deux (2) aspects de la situation économique à la fin de la guerre de la conquête (au choix parmi ceux vus en classe). | - Destruction générale due à la guerre (bombardements, etc.).<br>- Ruine de plusieurs habitants à cause des réquisitions de bétail au profit de l'armée ennemie.<br>- Incendie d'un grand nombre de fermes.<br>- Attitude des administrateurs français. |
| | 1.1.2 Identifier deux (2) conséquences économiques du changement de métropole (au choix parmi celles vues en classe). | - Dépréciation de la monnaie de carte.<br>- Attitude des Anglais qui achètent les billets à un vil prix.<br>- Départs des fournisseurs locaux. |
| | 1.1.3 Identifier deux (2) aspects de la situation sociale au lendemain de la conquête (au choix parmi ceux vus en classe). | - 10 000 morts de guerre.<br>- Départs des fonctionnaires civils et militaires.<br>- Contrôle des marchands anglais. |
| | 1.1.4 Donner une définition du régime militaire. | - Période durant laquelle la colonie est administrée selon les lois militaires anglaises, en attendant la fin de la guerre en Europe. |

## 1- LE RÉGIME MILITAIRE ET LE GOUVERNEMENT CIVIL

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution de la colonie sous le régime militaire et sous le gouvernement civil jusqu'en 1774.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 1.2 Identifier les clauses du traité de Paris | 1.2.1 Nommer deux (2) clauses du traité de Paris (au choix parmi celles vues en classe). | - La France cède tout le territoire du Canada (sauf St-Pierre et Miquelon) à l'Angleterre.<br>- Les habitants demeurent propriétaires de leurs biens.<br>- Ils doivent remettre leurs armes.<br>- Ils peuvent pratiquer le culte de leur religion en autant que le permettent les lois anglaises. |
| 1.3 Identifier les changements apportés par la proclamation royale. | 1.3.1 Nommer les composantes de l'organisation administrative implantée par la Proclamation royale de 1763. | - Un gouverneur<br>- Un conseil composé des lieutenants-gouverneurs de Montréal et de Trois-Rivières, du juge de la Cour Supérieure, de l'inspecteur des douanes et de huit (8) autres personnes au choix du gouverneur. |
| | 1.3.2 Sur une carte fournie par le professeur, tracer les limites territoriales des trois (3) provinces créées par la Proclamation royale et identifier ces provinces. | - Québec<br>- Terre-Neuve<br>- Nouvelle-Ecosse |

I- LE RÉGIME MILITAIRE ET LE GOUVERNEMENT CIVIL

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'évolution de la colonie sous le régime militaire et sous le gouvernement civil (mars/avr 1774).

| OBJECTIFS NORMATIFS | OBJECTIFS INSTRUCTIONNELS | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | 1.1.1 Identifier le système légal instauré dans la province de Québec, suite à la Proclamation royale. | - Les lois anglaises. |
| | 1.1.4 Donner la définition du terme du Test. | - Acte par lequel tous les fonctionnaires supérieurs sont tenus de nier l'autorité du pape, la transsubstantiation dans l'Eucharistie, le culte à la Vierge et aux Saints. |
| 1.4 Identifier les trois (3) colonies qui peuvent adopter l'Angleterre pour régler le fait français en Amérique. | 1.4.1 Définir la politique de CONCILIATION selon Murray et Carleton. | - Rétablir les lois civiles françaises<br>- Maintenir le régime seigneurial<br>- Reconnaître légalement le clergé |
| | 1.4.2 Définir la politique d'ASSIMILATION selon Maseres. | - Unir les deux (2) races françaises et anglaises en une seule, la race anglaise. |

## 2.- L'ACTE DE QUÉBEC

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution de la colonie de 1774 à 1791.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
| --- | --- | --- |
| .1 Comparer la province de Québec et les treize (13) colonies américaines aux points de vue territorial et démographique. | 2.1.1 Sur une carte fournie par le professeur, tracer les frontières respectives de la province de Québec et des colonies américaines en 1763. | - Canada-Québec: page 219. |
| | 2.1.2 Sur la carte donnée en 2.1.1, indiquer les populations respectives du Québec et des colonies américaines en 1763. | - Québec: environ 67 000 habitants<br>- 13 colonies: environ 1,600 000 |
| .2 Identifier les principaux changements apportés par l'Acte de Québec de 1774. | 2.2.1 Donner deux causes de l'Acte de Québec (au choix parmi celles vues en classe). | - Les agitations dans les treize (13) colonies américaines.<br>- L'attitude de Carleton qui favorise le rétablissement des lois civiles françaises.<br>- Les Canadiens qui réclament l'abolition du Serment du Test.<br>- Les Canadiens et les marchands anglais réclament le retour aux anciennes frontières (région des Grands Lacs). |
| | 2.2.2 Sur une carte fournie par le professeur, tracer les nouvelles frontières de la province de Québec à la suite de l'Acte de Québec. | - Canada-Québec: page [illegible] |

2- L'ACTE DE QUÉBEC

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'évolution de la colonie de 1774 à 1791.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | 2.1.1 Sur le plan légal, nommer deux (2) changements apportés par l'Acte de Québec. | - Abolition du Serment du Test.<br>- Reconnaissance des lois civiles françaises. |
| | 2.1.2 Sur le plan religieux, nommer deux (2) changements apportés par l'Acte de Québec (au choix parmi ceux qui se trouvent). | - Reconnaissance de la dîme.<br>- Proclamation du droit à la liberté religieuse.<br>- L'évêque est légalement reconnu. |
| 2.1 Identifier l'impact de la révolution américaine sur l'évolution de la province de Québec. | 2.1.1 Nommer deux (2) causes de la révolution américaine (au choix parmi celles qui se trouvent). | - Les taxes métropolitaines.<br>- Désir d'indépendance de la Nouvelle-Angleterre.<br>- Exigences de la métropole dans le domaine commercial. |
| | 2.1.2 Enumérer trois (3) événements de la guerre d'indépendance américaine (au choix parmi ceux qui se trouvent). | - Le Boston Tea Party.<br>- La déclaration d'indépendance.<br>- Invasion de la province de Québec.<br>- Intervention de la France.<br>- Campagnes militaires britanniques. |

3- L'ACTE DE QUÉBEC

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution de la colonie de 1774 à 1791.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | 3.1.1 Sur une carte fournie par le professeur, tracer les frontières de la province de Québec et des nouveaux États-Unis, après le traité de Paris de 1783. | - Canada-Québec: page 237. |
| | 3.1.2 Donner une définition des Loyalistes. | - Ce sont des anglais de la Nouvelle-Angleterre qui voulaient rester fidèles à la Couronne britannique et qui refusaient ainsi d'adopter les révolutionnaires américains. |
| | 3.1.3 Donner deux (2) exemples des Loyalistes qui émigrent au Québec (au choix parmi celles vues en classe). | - Les Iroquois anglaises<br>- Un district distinct<br>- La tenure anglaise<br>- Un gouvernement représentatif |

3- L'ACTE CONSTITUTIONNEL DE 1791

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'évolution de la colonie de 1791 à 1840.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 3.1 Identifier les principaux enjeux soulevés par l'Acte constitutionnel de 1791. | 3.1.1 Donner deux (2) causes de l'acte constitutionnel de 1791 (au choix parmi celles vues en classe). | - Les demandes des loyalistes.<br>- Le problème de la coexistence.<br>- Attitudes des Canadiens.<br>- Evolution des partis politiques et requêtes au Roi.<br>- Les problèmes économiques. |
| | 3.1.2 Sur une carte fournie par le professeur, tracer les frontières du Haut et du Bas-Canada, créées par l'Acte constitutionnel. | - Canada-Québec : page 192. |
| | 3.1.3 Identifier les structures administratives créées par l'Acte constitutionnel. | - Conseil législatif.<br>- Conseil exécutif.<br>- Chambre d'assemblée élue par le peuple |
| 3.2 Identifier les principales crises de fonctionnement de 1791 à 1837. | 3.2.1 Donner deux (2) crises parlementaires à se produire dans le Bas-Canada entre 1791 et 1837 (au choix parmi celles vues en classe). | - La loi des prisons et la guerre des journaux.<br>- L'éligibilité des juges.<br>- Les indemnités aux députés.<br>- L'autoritarisme de Craig. |

## 3- L'ACTE CONSTITUTIONNEL DE 1791

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution de la colonie de 1791 à 1840.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | 3.2.2 Donner la définition des: | |
| | a) subsides: | - Sommes d'argent votées par les députés pour établir le budget de l'année. |
| | b) querelle des subsides: | - C'est le conflit qui oppose la Chambre d'assemblée et les conseils au sujet de la répartition des fonds publics. |
| 3.3 Identifier les attitudes des deux (2) groupes en présence. | 3.3.1 Identifier la politique d'assimilation préconisée par le "Clique du château". | - Craig et le règne de la terreur.<br>- Projet d'Union de 1822. (incorporer en une seule les deux (2) législatures afin que la langue anglaise et l'esprit de la Constitution anglaise puissent être plus puissamment répandus parmi toutes les classes de la population). |
| | 3.3.2 Identifier deux (2) demandes des mouvements réformistes du Haut-Canada durant la période précédant la rébellion de 1837. | - Rendre le Conseil législatif électif.<br>- Accorder le gouvernement responsable. |
| | 3.3.3 Identifier deux (2) demandes des mouvements réformistes du Bas-Canada durant la période précédant la rébellion de 1837 (au choix parmi celles mises en classe). | - Un Conseil législatif électif.<br>- le gouvernement responsable.<br>- Une plus juste répartition des emplois civils. (voir les "92 Résolutions"). |

3- L'ACTE CONSTITUTIONNEL DE 1791

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'évolution de la colonie de 1791 à 1840.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 3.4 Identifier les principales phases de la rébellion de 1837-1838. | 3.4.1 Nommer deux (2) causes de la rébellion (au choix parmi celles vues en classe). | - Aspect économique: surpeuplement des vieilles seigneuries.<br>- Aspect social: décapitation sociale: 1/3 des fonctionnaires sont anglais bien qu'il y ait 6 fois plus de Canadiens.<br>- Aspect culturel: les écoles (abrogation de la loi de 1801 est bloquée en 1835). |
| | 3.4.2 Nommer deux (2) événements de la rébellion dans le Bas-Canada (au choix parmi ce qui a été vu en classe). | - Canada-Québec: pages 308 à 311. |
| | 3.4.3 Nommer un (1) événement de la rébellion dans le Haut-Canada (au choix parmi ce qui a été vu en classe). | - Canada-Québec: page 311. |

# 4- LE GOUVERNEMENT RESPONSABLE

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution de la colonie de 1840 à 1867.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
| --- | --- | --- |
| 4.1 Identifier les principaux changements apportés par l'Acte d'Union de 1840. | 4.1.1 Nommer les trois (3) remèdes que propose Durham, dans son rapport, afin de régler les problèmes du Bas-Canada. | - Angliciser les Canadiens.<br>- Unir les deux Canadas.<br>- Accorder le gouvernement responsable. |
| | 4.1.2 Identifier les changements administratifs apportés par l'Acte d'Union de 1840. | - Une seule Chambre d'assemblée pour les deux Canadas avec égalité de représentation.<br>- Un gouverneur, un conseil exécutif et un conseil législatif.<br>- L'anglais sera la seule langue officielle. |
| | 4.1.3 Nommer deux (2) clauses à caractère économique de l'Acte d'Union (au choix parmi celles avec en classe). | - Les revenus sont unis.<br>- La dette publique devient commune.<br>- La liste civile ne sera pas votée par l'assemblée. |
| 4.2 Définir le gouvernement responsable. | 4.2.1 Donner la définition de "gouvernement responsable". | - L'exécutif doit rendre compte de son administration aux députés et démissionner s'il n'a pas la confiance de la Chambre. |

## 4- LE GOUVERNEMENT RESPONSABLE

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'évolution de la colonie de 1840 à 1867.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | 4.1.1 Identifier deux (2) implications de la responsabilisation du gouvernement responsable (au moins parmi celles vues en classe). | - Autonomie interne ("self-government").<br>- Le gouverneur n'assiste plus aux réunions du Cabinet.<br>- Il ne nomme plus aux emplois publics.<br>- Il ne doit pas s'identifier à un parti politique ni se mêler d'élections. |

## 5- XIXe SIÈCLE: ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution économique au XIXe siècle.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 5.1 Identifier les principaux changements au plan économique au XIXe siècle. | 5.1.1 Identifier les changements structurels de l'économie canadienne au début du XIXe siècle. | - Déclin de la fourrure.<br>- Importance de l'industrie forestière. |
| 5.2 Identifier le phénomène d'industrialisation au Canada. | 5.2.1 Donner deux (2) causes de l'industrialisation au Canada (au choix parmi celles vues en classe). | - Le Grande-Bretagne qui adopte le libre échange.<br>- La révolution des transports.<br>- Le besoin d'un marché.<br>- Le "cheap labor". |
| | 5.2.2 Définir l'industrialisation au Canada. | - C'est le passage d'une production artisanale à une production industrielle. Apparition de l'industrie textile. |
| | 5.2.3 Nommer deux (2) conséquences de l'industrialisation au Canada (au choix parmi celles vues en classe). | - Diversification de l'industrie manufacturière.<br>- Urbanisation.<br>- Contrôle étranger (capitaux). |

PARTIE IV: RÉGIME CANADIEN

I- L'ACTE DE L'AMÉRIQUE DU NORD BRITANNIQUE

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'origine et les principes de base de l'A.A.N.B.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 1.1 Énoncer la liste des événements menant à la Confédération. | 1.1.1 Nommer deux (2) raisons politiques de la Confédération (au choix parmi celles vues en classe). | - Instabilité ministérielle.<br>- Création d'un pays fort face aux visées E.U.<br>- Créer une forme de fédéralisme. |
| | 1.1.2 Nommer deux (2) raisons économiques de la Confédération (au choix parmi celles vues en classe). | - Fin du traité de réciprocité<br>- Achat de l'ouest.<br>- Financement du chemin de fer. |
| | 1.1.3 Identifier le thème majeur de la conférence de Charlottetown. | - Fédération des Maritimes. |
| | 1.1.4 Identifier le thème majeur de la conférence de Québec. | - Accord sur le partage des pouvoirs et des compétences financières. |
| | 1.1.5 Identifier le thème majeur de la conférence de Londres. | - Vote de l'A.A.N.B. |
| | 1.1.6 Sur une carte fournie par le professeur, hachurer le territoire des quatre (4) provinces fondatrices. | - Carte fournie, C.S. pg. 392. |

1- L'ACTE DE L'AMÉRIQUE DU NORD BRITANNIQUE

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'origine et les principes de base de l'A.A.N.B.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 1.2 Identifier les deux (2) ordres d'un système fédéral. | 1.2.1 Donner la définition de fédération. | - Une constitution unit les états fédérés. Les organismes centraux ont des pouvoirs contrebalancés sur les tribunaux et les Parlements. |
| | 1.2.2 Donner la définition de confédération. | - Deux ou plusieurs Etats mettent en commun certains pouvoirs délégués et en confient l'exercice à des organismes centraux. Le pouvoir réside d'abord dans les Etats qui peuvent constituer autant de pays... Les Etats peuvent se séparer. Gérald Beaudoin. |

# L'ÉPOQUE DE MACDONALD

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'évolution du Canada sous l'administration de MacDonald.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 1.0 Identifier les étapes de l'agrandissement territorial sous MacDonald. | 1.1 Sur une carte fournie par le professeur :<br>a) nommer le territoire des trois (3) provinces qui adhéreront à la Confédération au temps de MacDonald.<br>b) à l'aide d'une légende, indiquer leur date d'entrée respective dans la Confédération. | - (1870) Manitoba<br>- (1871) Colombie Britannique<br>- (1873) Ile-du-Prince-Edouard |
| 2.0 Identifier les grandes lignes de la politique économique sous MacDonald. | 2.1.1 Identifier deux (2) priorités économiques de l'administration MacDonald.<br>2.1.2 Identifier deux (2) priorités politiques de l'administration MacDonald. | - Chemins de fer.<br>- Indépendance économique (National Policy).<br>- Un "Grand Canada".<br>- "Autonomie" sans rompre les liens impériaux. |
| 2.1 Identifier les premiers problèmes de fonctionnement du fédéralisme canadien sous MacDonald. | 2.2.1 Identifier deux (2) crises majeures reliées aux politiques économiques de MacDonald. | - L'affaire Riel.<br>- Le scandale du Pacifique. |

## 2- L'ÉPOQUE DE MACDONALD

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'évolution du Canada sous l'administration de MacDonald.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | 2.1.1 Identifier trois (3) crises reliées aux relations fédérales-provinciales sous l'administration de MacDonald. | - L'acquisition des territoires du nord-ouest.<br>- L'Ontario (Mowat).<br>- Mercier (le Québec). |
| | 2.1.2 Identifier deux (2) crises linguistiques sous l'administration de MacDonald (au moins l'une reliée aux riels). | - Les écoles du Nouveau-Brunswick.<br>- Les écoles de la Nouvelle-Ecosse.<br>- Les écoles de l'Ontario. |

3- LAURIER

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution du Canada sous Laurier.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 3.1 Identifier le problème des écoles du Manitoba. | 3.1.1 Donner la définition du problème des écoles du Manitoba. | - Le système francophone minoritaire est aboli par le premier ministre Greenway, les francophones demandent l'aide du fédéral. |
| | 3.1.2 Citer les deux (2) parties du compromis Laurier-Greenway. | - Le système demeure neutre.<br>- Le professeur peut enseigner dans les deux (2) langues si le nombre d'élèves est suffisant. |
| 3.2 Définir la politique impérialiste de Laurier. | 3.2.1 Citer la position de Laurier face à la guerre des Boers. | - Laurier participe en envoyant des soldats et des fonds. |
| | 3.2.2 Identifier le but officiel de la loi navale de 1910. | - Créer une marine canadienne. |
| | 3.2.3 Identifier deux (2) conséquences de la loi navale de 1910. | - Activation économique.<br>- Protestations des nationalistes québécois.<br>- Opposition des conservateurs. |

## 3- LAURIER

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution du Canada sous Laurier.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 3.3 Identifier les composantes du nationalisme de H. Bourassa | 3.3.1 Définir le mouvement nationaliste au Québec du temps de Bourassa. | - Le nationalisme est conservateur et désire un Canada libre. Son action est axée sur les droits officiels (monnaie, timbres bilingues, etc.). |
| | 3.3.2 Citer deux (2) politiques de Laurier dénoncées par les nationalistes québécois (au choix parmi celles vues en classe). | - La loi des écoles du nord-ouest.<br>- La participation à la guerre des Boers<br>- La loi navale. |
| | 3.3.3 Citer les deux (2) principales demandes des nationalistes québécois du temps de Bourassa. | - L'autonomie entière du Canada.<br>- Le maintien de la langue et de la religion à tous les catholiques francophones. |

## 4- FONCTIONNEMENT DU FÉDÉRALISME CANADIEN

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître le fonctionnement du fédéralisme canadien.

| Objectifs spécifiques | Objectifs intermédiaires | Éléments notionnels |
|---|---|---|
| 4.1 Définir le système électoral canadien. | 4.1.1 Élaborer un tableau récapitulatif des réformes électorales, de la Confédération à aujourd'hui, en indiquant pour chacune des trois (3) périodes le ou les changements apportés. | - 1791: droit de vote.<br>- 1874: scrutin d'une journée, vote secret.<br>- 1885: loi fédérale qui uniformise les lois électorales dans les provinces. |
| | 4.1.2 Énoncer les qualités requises pour être électeur actuellement. | - Citoyen canadien.<br>- Âgé de 18 ans. |
| 4.2 Caractériser les partis politiques fédéraux. | 4.2.1 Identifier la principale caractéristique du parti libéral du Canada. | - Parti nationaliste canadien axé sur les droits linguistiques. |
| | 4.2.2 Identifier la principale caractéristique du parti progressiste-conservateur du Canada. | - Parti voulant préserver les valeurs du passé. |
| | 4.2.3 Identifier la principale caractéristique du nouveau parti démocratique du Canada. | - Parti ouvrier prônant des réformes sociales. |
| | 4.2.4 Identifier la principale caractéristique du Crédit social du Canada. | - Parti populiste prônant une réforme monétaire. |

## 4- FONCTIONNEMENT DU FÉDÉRALISME CANADIEN

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître le fonctionnement du fédéralisme canadien.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 4.3 Caractériser les traits distinctifs des principaux partis politiques du Québec | 4.3.1 Identifier la principale caractéristique du Parti québécois. | - Parti souverainiste prônant un nationalisme québécois. |
| | 4.3.2 Identifier la principale caractéristique du Parti libéral du Québec. | - Parti fédéraliste prônant la libre entreprise. |
| | 4.3.3 Identifier la principale caractéristique de l'Union nationale. | - Parti nationaliste conservateur. |

## 5- EVOLUTION ECONOMIQUE ET SOCIALE AU CANADA

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'évolution économique et sociale du Canada au XXe siècle.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 5.1 Identifier l'importance de la mainmise américaine au Canada. | 5.1.1 Identifier deux (2) causes de la mainmise américaine sur le Canada. | - Dépendance du Canada des marchés extérieurs.<br>- Proximité et dynamisme des Etats-Unis.<br>- 1re guerre mondiale qui amène la prépondérance des Etats-Unis au grand mondial. |
| | 5.1.2 Identifier l'importance des capitaux américains dans le secteur industriel. | - Les Etats-Unis contrôlent actuellement 80% de ce secteur. |
| | 5.1.3 Identifier deux (2) domaines du mode de vie influencés par les Etats-Unis (au choix parmi ceux vus en classe). | - Loisirs.<br>- Travail<br>- Consommation. |
| | 5.1.4 Identifier trois (3) conséquences du mode de vie américain sur le Canada (au choix parmi celles vues en classe). | - Etat de dépendance.<br>- Développement inégal selon les régions<br>- Accent sur le développement des ressources primaires. |

## 5- ÉVOLUTION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE AU CANADA

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'évolution économique et sociale du Canada au XXe siècle.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 5.2 Définir le problème d'urbanisation. | 5.2.1 Donner une définition d'urbanisation. | - Concentration croissante de la population dans les agglomérations urbaines (Petit Robert). |
| | 5.2.2 Nommer deux (2) causes de l'urbanisation (au choix parmi celles vues en classe). | - Industrialisation.<br>- Problèmes agricoles.<br>- Attrait d'un mode de vie nouveau. |
| | 5.2.3 Identifier deux (2) conséquences de l'urbanisation. | - Concentration de la misère.<br>- Dynamisme industriel.<br>- Pollution. |
| 5.3 Identifier la crise suite à la participation canadienne à la première guerre. | 5.3.1 Définir le problème de la conscription. | - Le recrutement volontaire était insuffisant, le vote sur la conscription divisait le pays. |
| | 5.3.2 Identifier la position du fédéral et des provinces anglophones. | - "Yes" pour défendre le Roi. |
| | 5.3.3 Identifier les raisons du refus du Québec à être conscrit (deux au choix parmi celles vues en classe). | - Cette guerre pour les Anglais et en Europe ne les concerne pas.<br>- L'armée canadienne est inhospitalière pour les francophones.<br>- La conscription devait demeurer volontaire. |

## 5- ÉVOLUTION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'évolution économique et sociale du Canada au XXe siècle.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | 5.3.4 Identifier deux (2) conséquences de la crise de la conscription (au choix parmi celles vues en classe). | - Tension entre anglophones et francophones.<br>- Regain de nationalisme au Québec.<br>- Opposition au gouvernement conservateur. |
| 5.4 Identifier les étapes de la crise économique entre les deux guerres. | 5.4.1 Identifier la cause principale de la crise économique de 1929. | - Surproduction industrielle et agricol |
| | 5.4.2 Donner une définition de la crise de 1929. | - Crise boursière du Jeudi noir qui s'est étendue à tous les domaines économiques et aux pays du monde sauf l'U.R.S.S. |
| | 5.4.3 Identifier, deux (2) conséquences de la crise de 1929. | - Faillites, fermetures d'usine.<br>- Intervention de l'Etat.<br>- Nationalisme politique et économique. |

## 6- De DUPLESSIS À LA RÉVOLUTION TRANQUILLE

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution du Québec de Duplessis à la révolution tranquille.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 6.1 Identifier le "Duplessisme". | 6.1.1 Définir l'union nationale de Duplessis. | - Parti dominé par le Chef qui pratique essentiellement un "petit patronage" pour gagner des votes. |
| | 6.1.2 Identifier deux (2) thèmes valeurs défendus par Duplessis (au choix parmi ceux mis en vitrine). | - L'autonomie provinciale.<br>- Électrification rurale.<br>- Développement par les capitaux américains. |
| 6.2 Identifier les problèmes engendrés par la politique de développement des richesses naturelles selon Duplessis. | 6.2.1 Nommer trois (3) richesses naturelles exploitées du temps de Duplessis (au choix parmi celles mises en vitrine). | - Eau.<br>- Bois.<br>- Fer.<br>- Amiante. |
| | 6.2.2 Définir la politique de développement des richesses naturelles selon Duplessis. | - Recours à l'entreprise privée. |
| | 6.2.3 Identifier deux (2) conflits réels au développement des richesses naturelles du temps de Duplessis. | - Arvida.<br>- Asbestos.<br>- Thetford Mines. |

## 6- DE DUPLESSIS À LA RÉVOLUTION TRANQUILLE

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution du Québec de Duplessis à la révolution tranquille.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 6.3 Identifier la position autonomiste de Duplessis. | 6.3.1 Identifier trois (3) exemples de la politique autonomiste de Duplessis (au choix parmi celles vues en classe). | - Création de l'impôt provincial sur le revenu.<br>- Subventions aux universités.<br>- Impôt sur les successions.<br>- Radio-Québec. |
| 6.4 Définir la révolution tranquille des années 60. | 6.4.1 Identifier quatre (4) mesures adoptées par le gouvernement Lesage (au choix parmi celles vues en classe). | - Assurance-hospitalisation.<br>- Commission Parent<br>- Nationalisation de l'électricité.<br>- Ministère des affaires culturelles.<br>- Conseil d'orientation économique. |
| | 6.4.2 Définir les deux (2) principales étapes des positions québécoises sur les relations fédérales-provinciales durant la période de la révolution tranquille. | - Printemps du Québec avec Lesage.<br>- Egalité ou indépendance avec Johnson. |

## 7- LA MONTÉE INDÉPENDANTISTE

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître l'évolution du Québec à l'heure de la montée de l'indépendantisme.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 7.1 Identifier la montée de l'indépendantisme au Québec depuis les années 60. | 7.1.1 Identifier les mouvements d'indépendance des années 60 (3 au choix parmi ceux vus en classe). | - R.I.N.<br>- F.L.Q.<br>- M.S.A.<br>- P.Q. |
| | 7.1.2 Identifier trois (3) événements de la crise d'octobre (au choix parmi ceux vus en classe). | - Enlèvement de Cross et Laporte.<br>- Loi des mesures de guerre.<br>- Libération de Cross.<br>- Arrestation des principaux felquistes |
| | 7.1.3 Énoncer les résultats électoraux du Québec pour les trois (3) principaux partis en 1970. | - P.L. 37%/72 sièges, U.N. 16%/17 siège P.Q. 20%/7 sièges. |
| | 7.1.4 Énoncer les résultats électoraux du Québec pour les trois (3) principaux partis en 1973. | - P.L. 42.7%/102 sièges, U.N. 9.9%/0 siège, P.Q. 23.7%/6 sièges. |
| | 7.1.5 Énoncer les résultats électoraux du Québec pour les trois (3) principaux partis en 1976. | - P.Q. 40%/70 sièges, P.L. 35% U.N. |

## 7- LA MONTÉE INDÉPENDANTISTE

OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître l'évolution du Québec à l'heure de la montée de l'indépendantisme.

| OBJECTIFS OPÉRATOIRES | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| | 7.1.6 Identifier trois (3) réalisations du Parti québécois depuis son élection (au choix parmi ceux vus en classe). | - Assurance-automobile.<br>- Loi 101.<br>- Livre vert sur l'éducation.<br>- Projet de référendum. |
| 7. Identifier les principales étapes des relations fédérales-provinciales durant les années 70. | 7.2.1 Identifier deux (2) questions énergétiques discutées dans le cadre des relations fédérales-provinciales. | - Pipeline est-ouest.<br>- Prix du pétrole.<br>- Sables bitumineux. |
| | 7.2.2 Identifier deux (2) questions constitutionnelles discutées dans le cadre des relations fédérales-provinciales (au choix parmi celles vues en classe). | - Rapatriement de la constitution.<br>- Propositions de nouvelle constitution.<br>- Rapport Pépin-Robarts. |
| | 7.2.3 Définir le référendum québécois. | - Voir loi sur le référendum. |

## 8- L'ÉVOLUTION DES DESTINÉES QUÉBÉCOISES

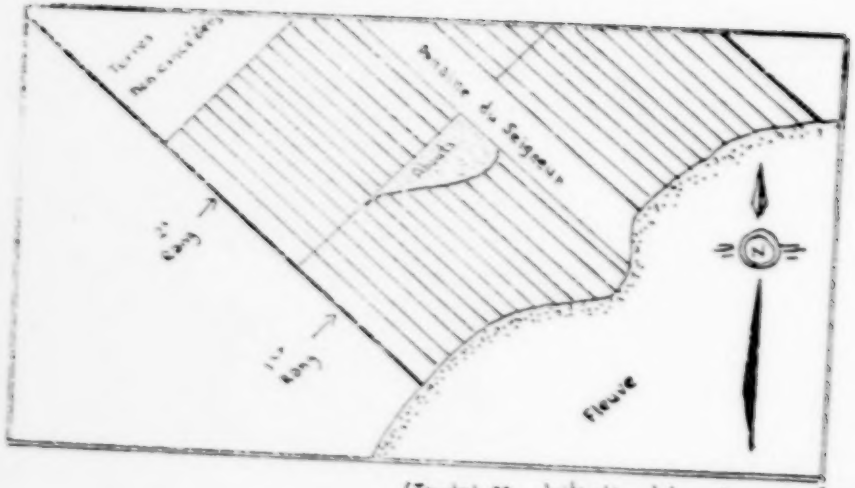
OBJECTIF GÉNÉRAL : Connaître les principales étapes de la prise en main, par les québécois, de leur destinée au plan syndical et économique.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 8.1 Identifier l'évolution des problèmes ouvriers au Québec. | 8.1.1 Identifier une cause de la naissance des syndicats au Québec, parmi celles vues en classe. | - Industrialisation.<br>- Urbanisation.<br>- Manque de lois sociales. |
| | 8.1.2 Nommer deux (2) événements de l'histoire du mouvement ouvrier au Québec (parmi ceux vus en classe). | - Fondation de la CTCC à Hull en 1921.<br>- Fondation de l'UCC en 1924.<br>- 1949 grève de l'amiante à Asbestos.<br>- 1956 fondation de la FTQ. |
| 8.2 Identifier l'évolution de la pensée économique des québécois. | 8.2.1 Identifier l'évolution de la pensée économique des québécois au XIXe siècle. | - L'agriculture apparaît comme la base de l'économie. |
| | 8.2.2 Identifier l'évolution de la pensée économique des québécois de 1900 à 1936. | - Prise de conscience de l'emprise E.U. |
| | 8.2.3 Identifier l'évolution de la pensée économique des québécois de 1936 à 1960. | - On laisse le développement à l'entreprise privée. |
| | 8.2.4 Identifier l'évolution de la pensée économique des québécois de 1960 à nos jours. | - Intervention de l'Etat comme agent dynamique du développement. |

8- L'ÉVOLUTION DES DESTINÉES QUÉBÉCOISES

OBJECTIF GÉNÉRAL: Connaître les principales étapes de la prise en main, par les québécois, de leur destinée au plan syndical et économique.

| OBJECTIFS TERMINAUX | OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES | ÉLÉMENTS NOTIONNELS |
|---|---|---|
| 8.3 Identifier des réalisations des québécois au plan économique. | 8.3.1 Nommer des réussites québécoises dans le domaine économique (5 parmi celles vues en classe). | - Le mouvement Desjardins.<br>- La Manicouagan.<br>- La Baie James.<br>- L'entreprise Bombardier.<br>- Québec-Air.<br>- Les entreprises [illegible]. |

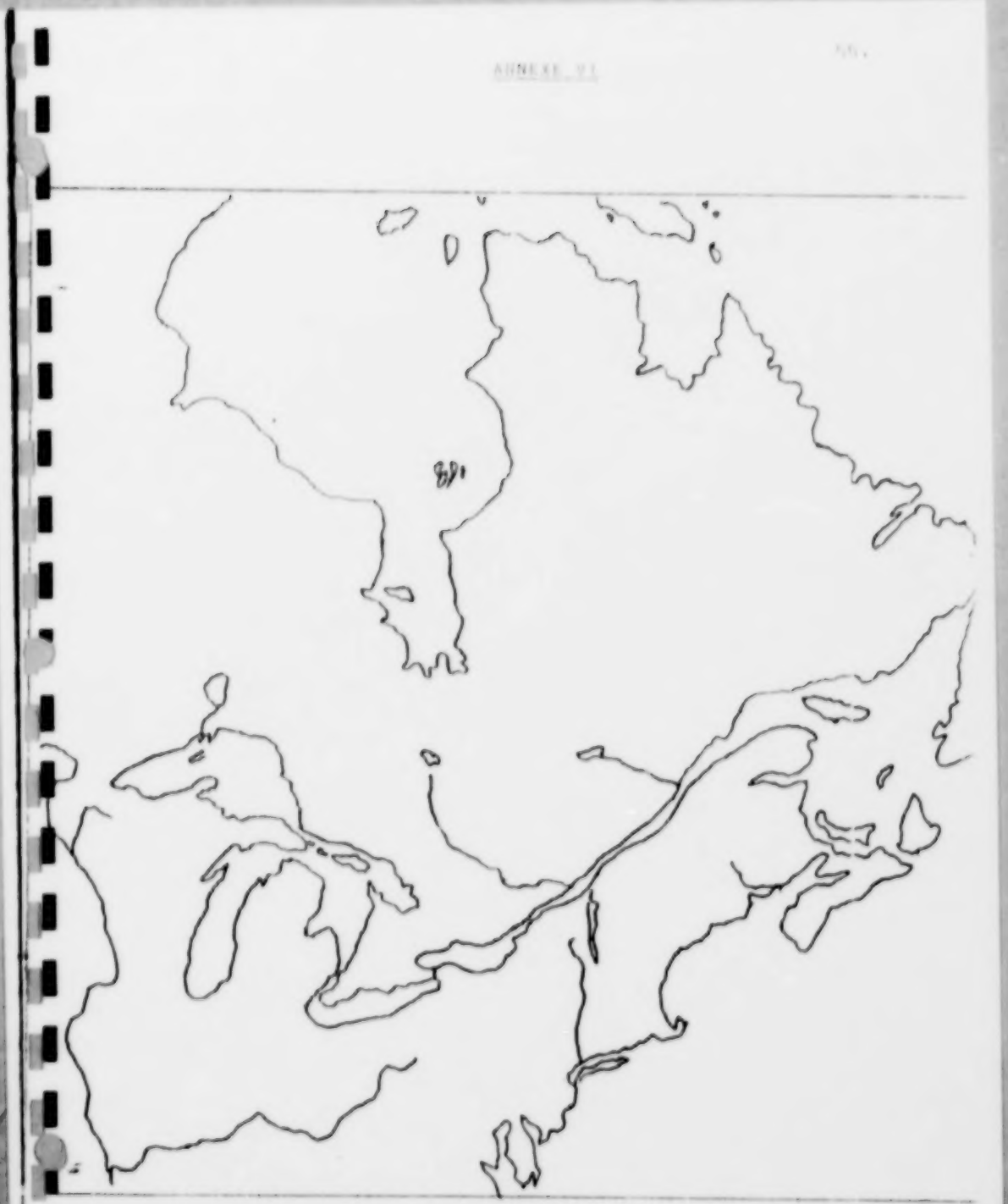


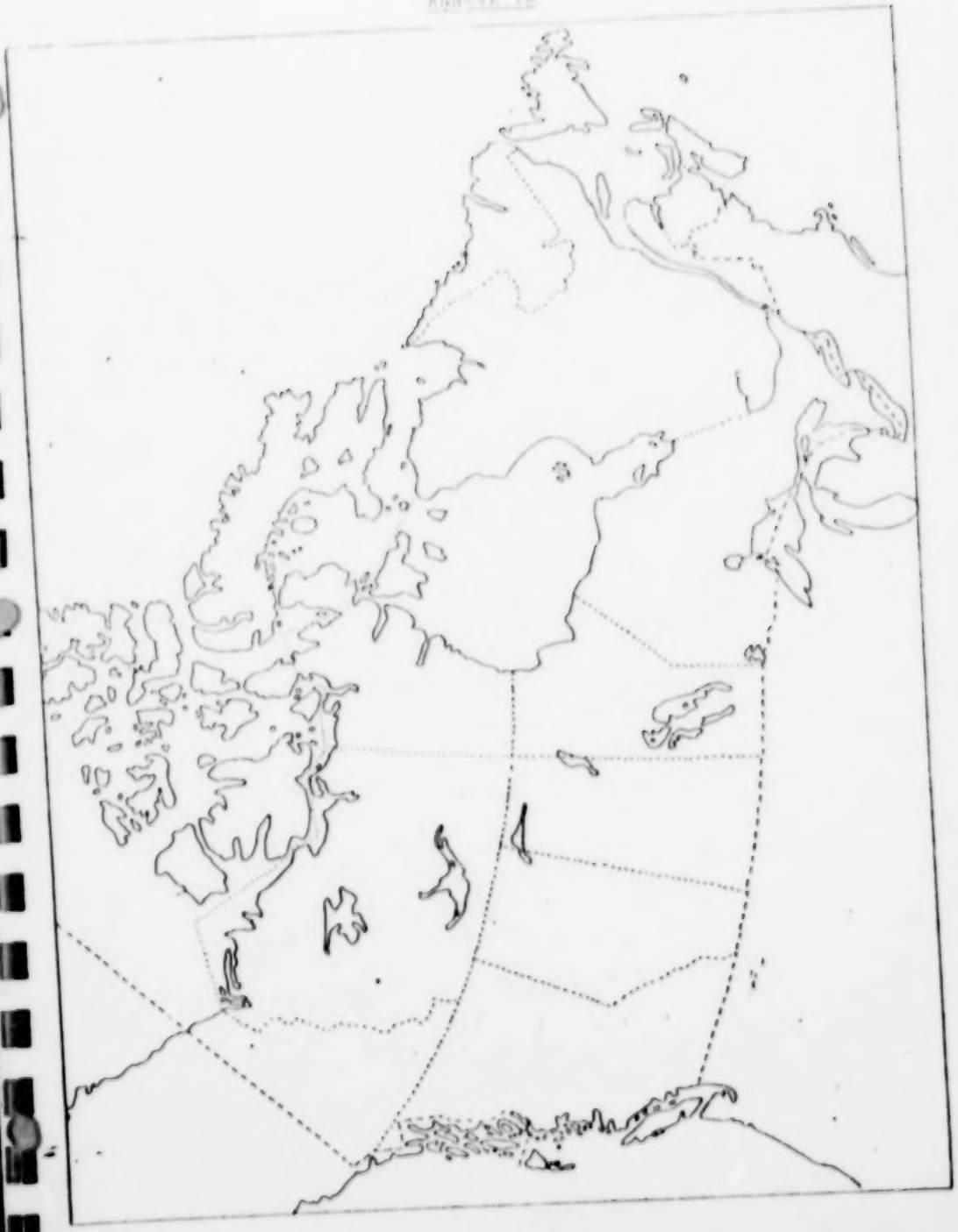

(Trudel M., Initiation à la Nouvelle-France, Holt, Rinehart et Winston, Limitée, Montréal, 1968, p. 183.

ANNEXE I

ANNEXE III

ANNEXE VI





APPENDICE NO. II

Grille de choix des activités didactiques
en fonction des objectifs poursuivies

GRILLE D'ADÉQUATION ENTRE LES OBJECTIFS ET LES MOYENS RETENUS

Objectif général:

Objectif terminal:

| ÉTAPES DE LA MÉTHODE HIS. | Obj. intermédiaires | Activité d'apprentissage | Matériel | Adéquation! | Evaluation Form./Somm. | Rétroaction/Commentaires |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

APPENDICE NO. III

Application de la grille à l'étude
de la crise de 1929

GRILLE D'ADÉQUATION ENTRE LES OBJECTIFS ET LES MOYENS RETENUS

Objectif général: Connaître l'évolution économique et sociale du Canada au XXe siècle.

Objectif terminal: Identifier les étapes de la crise économique entre les deux guerres. Comparer avec la crise du début '80

| ÉTAPES DE LA MÉTHODE HIS. | Obj. intermédiaires | Activité d'apprentissage | Matériel | Adéquation? | Evaluation form./Somm. | Rétroaction/Commentaires |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Poser un problème unifiant | Repérer les éléments actuels de la "crise économique". | La crise ressemble-t-elle à celle d'aujourd'hui? Visionnement du film de l'ONF "années folles, années sombre (1927-1934). Discussion à partir des réactions et des impressions tirées du quotidien. | ONF no: 1068 0260 322 | | 5 questions sur le film | |
| Formuler une hypothèse | Comparer la situation actuelle et les événements de 1929. | Suite de la discussion sur les sujets suivants:<br>- quelles sont les étapes mentionnées?<br>- quelle cause est identifiée?<br>- comment la présente-t-on?<br>La crise actuelle semblable? Prise de position | | | | |
| Documentation | Identifier la cause principale et les conséquences de la crise de '29. | Consultation des manuels<br>Consultation des articles du dossier de presse.<br>Choix des articles confirmant "l'hypothèse" choisie.<br>Rencontre avec une personne ressource. | Lacoursière: 5ème partie, chap. 10.<br>4 articles du journal Finance. | | Questionnaire: Dix questions sur le dossier et le manuel | |
| Production | Donner une définition de la crise de 1929 | Choix du type de présentation du travail: tableau comparatif ou autre.<br><br>Exécution du travail; détermination des tâches de chacun. | Tables.<br>Cartons de couleur de grand format. | | Notation globale du travail. Test objectif sur le dossier et la discussion | |
| Evaluation | Identifier 3 similitudes et 3 différences entre les deux crises. | Chaque équipe présente le résultat de sa recherche.<br>Discussion des réponses fournies.<br>Mise au point du professeur. | | | | |
| Disséminer | Identifier une question d'actualité reliée à cette unité | Lettre ouverte rédigée collectivement concernant: | Adresse du Droit: 375, Rideau, Ottawa | | Test diagnostique | |